



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
Núcleo de Saúde
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Psicologia



LIDIANE FERREIRA LEITE

**A ESCOLA PENSADA E A ESCOLA VIVIDA: DISCURSOS SOBRE A RELAÇÃO
FAMÍLIA-ESCOLA**

PORTO VELHO/RO
2016

LIDIANE FERREIRA LEITE

A ESCOLA PENSADA E A ESCOLA VIVIDA: DISCURSOS SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

PORTO VELHO/RO
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

L533e

Leite, Lidianne Ferreira

A escola pensada e a escola vivida: discursos sobre a relação família - escola / Lidianne Ferreira Leite. Porto Velho, Rondônia, 2016.
148f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti

1. Família 2. Escola pública 3. Psicologia escolar 4. Escolarização
I. Zibetti, Marli Lúcia Tonatto II. Título.

CDU: 159.9:37.062

Bibliotecário Responsável: Fernando Silva de Almeida CRB 11/965

FOLHA DE APROVAÇÃO

A ESCOLA PENSADA E A ESCOLA VIVIDA: DISCURSOS SOBRE A RELAÇÃO
FAMÍLIA-ESCOLA

LIDIANE FERREIRA LEITE

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia da
Fundação Universidade Federal de
Rondônia (UNIR) como parte dos
requisitos para obtenção do título de
Mestra em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti (Orientadora)
Instituição: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Assinatura: Marli L. T. Zibetti

Prof.^a Dr.^a Daniela de Figueiredo Ribeiro
Instituição: Uni-FACEF – Centro Universitário de Franca
Assinatura: Daniela de Figueiredo Ribeiro

Prof.^a Dr.^a Lillian Caroline Urnau
Instituição: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Assinatura: Lillian C. Urnau

Data da defesa: 24 de maio de 2016.

AGRADECIMENTOS

Ao MAPSI, pela excelência na formação e as oportunidades de conclusão.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos professores do programa, pela ética e dedicação à docência na UNIR, alguns de longa data, responsáveis pela minha formação em Psicologia.

Aos técnicos da secretaria do MAPSI, Maria Tereza e Antenor, pelo suporte e gentileza.

Aos bons encontros que tive nesta pesquisa. A quem com o coração me acolheu, a quem com o coração me ouviu, a quem com o coração me contou sua história, compartilhou sua vida...

Às famílias Martins, Ferreira, Ramos e Silva.

À minha orientadora, Marli Zibetti, pela dedicação, pelo zelo e cuidados ao me ensinar os caminhos da pesquisa, o que é ser docente. Pelas reflexões, pelas palavras firmes, pelas cobranças justificadas e pela motivação para acreditar que sempre é possível ser melhor do que se é, que nossas escolhas e seus caminhos não são fáceis, mas possíveis se enfrentarmos nossos medos.

Às Prof.^a Dr.^a Daniela de Figueiredo Ribeiro e Dr.^a Dra. Lílian Caroline Urnau, pelas contribuições e colaboração nesta pesquisa, pelas reflexões suscitadas e apontamentos para melhor condução do estudo.

Ao meu pai, pela incansável luta e apoio em meus estudos. Nada disso seria possível sem o seu engajamento, sua presença, toda a sua força, seu amor. Não há palavras que expressem o quão sou grata pelo suporte de toda uma vida, por ter sido porto seguro, pelas broncas e pelo amor contido (de nordestino), por fazer da minha criação e de meu irmão o sentido da sua vida.

À minha mãe, por ser motivo de luta e amor; minha sobrinha, pela alegria inexplicável de ser tia e enlouquecer e apaixonar-se por isto, meu irmão, pelo companheirismo.

Aos meus queridos amigos de longa data: Simone e Halanderson, por lembrarem que a alegria compartilhada, os laços sinceros confortam nossa alma, nos dão abrigo e acolhem o que somos.

À minha querida amiga, Aryanne, por toda a generosidade de quem acolhe com o coração aberto, compartilha conhecimentos, se dedica à amizade e faz a gente compreender que bons amigos se tornam a nossa família. Uma gratidão enorme por ter cedido espaço para estudo, por ter sido eco das alegrias e angústias nessa caminhada, pelos conselhos e pela companhia para desopilar.

À Ainá e Pamela, por mostrarem que a alegria é um estilo de vida, que o riso estridente ameniza as incertezas, é uma espécie de cura; que as viagens de estudo nos proporcionam muito conhecimento, mas também nos dão boas histórias, reforçam os laços.

À Carla, minha irmã acadêmica, pelo suporte, escuta e companheirismo nas dificuldades e bons momentos que nossas pesquisas nos deram.

“Porque cada um, independente das habilitações que tenha, ao menos uma vez na vida fez ou disse coisas muito acima da sua natureza e condição, e se a essas pessoas pudéssemos retirar do quotidiano pardo em que vão perdendo os contornos, ou elas a si próprias se retirassem de malhas e prisões, quantas mais maravilhas seriam capazes de obrar, que pedaços de conhecimento profundo poderiam comunicar, porque cada um de nós sabe infinitamente mais do que julga e cada um dos outros infinitamente mais do que neles aceitamos reconhecer.”

José Saramago

Este trabalho é dedicado a Paulo, Bruno e Gírlene, pelo encorajamento e apoio, por terem acompanhado meus passos por toda trajetória até este trabalho acontecer, por terem sido as mãos e o incentivo para a educação e todo o conhecimento que hoje tenho. Pelas lutas, pelas batalhas vencidas. Com amor.

LEITE, Lidiane Ferreira. **A escola pensada e a escola vivida**: discursos sobre a relação família escola. 148f. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, Rondônia, 2016.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as relações entre família e escola, em uma instituição escolar pública no município de Porto Velho, identificando as trajetórias dessas famílias e suas percepções sobre o processo de escolarização dos filhos, mediante o investimento e participação das famílias no cotidiano escolar. Fundamenta-se no referencial teórico da Psicologia Escolar Crítica sobre a relação família e escola, compreendendo que esta relação, historicamente, tem sido construída de forma hierárquica e preconceituosa, baseada em modelos ideais de família que não correspondem à diversidade presente na realidade das escolas públicas. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, que utilizou a entrevista semiestruturada como principal instrumento para a produção de dados. Foram colaboradores desta pesquisa quatro famílias de alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental (mães, pais e irmãos destes alunos). Gestores escolares também foram ouvidos nas figuras da vice-diretora e do orientador. Em relação aos resultados da pesquisa, os discursos escolares confirmam os dados apresentados em outros trabalhos, evidenciando que as expectativas da escola investigada em relação às famílias de seus alunos referem-se, sobretudo, à presença física na escola, assim como ao pronto atendimento das exigências prescritas para uma participação satisfatória. As queixas da escola sobre as famílias também estão centradas na prerrogativa de uma maior participação dos pais no auxílio às tarefas escolares das crianças. Em relação às famílias ouvidas, suas trajetórias de vidas são marcadas por dificuldades relacionadas à luta por sobrevivência, o que implicou no fato dos genitores precisarem conciliar estudo e trabalho e quando isso foi impossível, abandonaram a escola. Para as famílias pesquisadas, o conceito de participação dos pais é consoante ao que é considerado pela escola, no qual a presença constante no ambiente escolar é fator indispensável para uma avaliação positiva dessa participação. Apesar do não reconhecimento da escola, as famílias pesquisadas, sobretudo na figura das mães, desenvolvem estratégias próprias para garantir o acesso, manutenção e sucesso das crianças na escola, reforçar a modalidade de acompanhamento dos filhos, empreendendo esforços para manter-se presente na rotina escolar destes. De modo geral, percebeu-se na fala dos entrevistados representantes da escola uma maior cobrança em relação às famílias de seus alunos, do que das famílias em relação à escola. De certo modo, a escola pensada pelas famílias é a escola que vivem no dia a dia. Suas expectativas giram em torno da continuidade do serviço que lhes é oferecido, com poucas solicitações de melhorias e aprimoramento do trabalho desenvolvido pela escola, descrito como diferente e melhor se comparado à época em que os pais estudavam. Por outro lado, para a escola, as famílias pensadas não são as famílias vividas, as famílias com as quais se relacionam. Há um hiato entre o ideal e o real, em relação ao que as famílias deveriam ser e o que realmente são.

Palavras-chave: Família. Escola pública. Psicologia escolar. Escolarização.

LEITE, Lidiane Ferreira. **The school thought and lived school:** family discourse on education. 148f. 2016. Dissertation (Master in Psychology) - Federal University of Rondônia - UNIR, Porto Velho, Rondônia, 2016.

SUMMARY

This research aims to investigate the relationship between family and school in a public school institution in the city of Porto Velho, identifying the paths of these families and their perceptions about the education of the children process through investment and participation of families in everyday life school. It is based on the theoretical framework of the School Critical Psychology of the relationship family and school, understanding that this relationship has historically been built hierarchically and biased way, based on ideal models of family that do not correspond to this diversity in the reality of public schools. Recent research indicates an appreciation, both in official documents and theoretical approach between educational institutions and families, but few changes were observed in the studies reviewed. This is a qualitative study using semi-structured interview as the main instrument for the production of data. Were employees of this research four families of students of the 6th year of primary education (mothers, fathers and brothers of these students). School managers were also heard in the figures of the deputy director and advisor. Regarding the results of the survey, school speeches confirm the data presented in other studies, showing that the school's expectations investigated in relation to the families of their students relate mainly to the physical presence in the school, as well as the responsiveness of requirements prescribed for satisfactory participation. The school's complaints about the families are also focused on the prerogative of the greater involvement of parents in helping the school work of children. Regarding the families heard, their life paths are marked by difficulties related to the struggle for survival, which resulted in the fact that the parents had to combine study and work and when it was impossible, left school. For the families surveyed, the concept of parental involvement is according to what is considered by the school, in which the constant presence in the school environment is an essential factor for a positive assessment of this participation. Despite the non-recognition of the school, the families surveyed, especially in the figure of mothers, develop their own strategies to ensure access, maintenance and success of children in school, reinforcing the monitoring mode of the children, making efforts to keep this in routine these school. Overall, it was noted in the speech of interviewed school officials a greater charge in relation to the families of their students than families about school. In a way, the school thought the family is the school who live on a daily basis. Their expectations revolve around the continuity of service that is offered to them, with few requests for improvement and enhancement of the work of the school, described as different and better compared to when parents studied. On the other hand, to school, families are not the thought lived families, families with which they relate. There is a gap between the ideal and the real, compared to what families should be and what they really are.

Keywords: Family-school relation. School psychology. Schooling

Lista de siglas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MAPSI-UNIR – Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROUNI - Programa Universidade para Todos

UPA – Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. ELEMENTOS IMPORTANTES DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA	21
1.1 quem estuda a relação família e escola?	21
1.2 A relação família e escola vista sob a ótica do fracasso escolar	44
1.3 Família e escola: relações de classe?	48
1.4. Novos rumos da estrutura familiar e sua interface com o discurso escolar	54
2 A PESQUISA	59
2.1 Objetivos	60
2.1.1 <i>Objetivo geral</i>	60
2.1.2 <i>Objetivos específicos</i>	60
2.2 Método	60
2.3 Campo	61
2.4 Participantes	62
2.5 Instrumentos e procedimentos.....	65
2.5.1 <i>Procedimentos éticos</i>	66
2.5.2 <i>Entrevista</i>	66
2.5.3. <i>Diário de campo</i>	67
2.6 Análise dos dados	68
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	70
3.1 O que dizem os gestores sobre as famílias de seus alunos?	70
3.2 Conhecendo as famílias e suas histórias de escolarização	86
3.2.1. <i>Maria (Família Martins)</i>	86
3.2.2 <i>Camila (Família Silva)</i>	89
3.2.3 <i>Raimunda (Família Ramos)</i>	91
3.2.4 <i>Cristiane (Família Ferreira)</i>	93
3.2.5 <i>Olhares sobre a história das famílias</i>	95
3.3 Significados e expectativas das famílias sobre a escola	101
3.4 Formas de investimento na escolarização dos filhos.....	110
3.5 O que dizem as famílias sobre a escola de seus filhos?.....	122
4. POIS DE TUDO FICA UM POUCO: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS.....	129
REFERÊNCIAS	136

APÊNDICE A	142
APÊNDICE B	143
APÊNDICE C	144
APÊNDICE D	145
APÊNDICE E	146

INTRODUÇÃO

Esta proposta de estudo teve início dos desdobramentos de experiências acadêmicas e profissionais da pesquisadora com famílias, ligadas às práticas de atuação, com base em referenciais teóricos da Psicologia Escolar Crítica e Psicologia Histórico-cultural. O contato desta com famílias se deu, inicialmente, em atividade prática de uma disciplina do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, por meio da formação de grupos em uma escola pública do município de Porto Velho com a perspectiva de ser um espaço de fala sobre a trajetória escolar dos filhos, as práticas familiares voltadas para tal e as angústias e possibilidades neste percurso.

Posteriormente, a vivência com famílias aconteceu em âmbito profissional em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede privada, também nos moldes de grupos de fala e em atendimentos individuais. Nestas duas experiências sempre estiveram presentes as demandas institucionais em relação aos modelos de família ideal, os tipos de acompanhamento que estas deveriam fazer e de que forma poderiam ser mais presentes no dia a dia escolar.

Entretanto, estas demandas não eram confrontadas com o ponto de vista dos familiares, com a percepção de participação na rotina escolar dos filhos e no modo de investimento e mobilização familiar para uma educação de qualidade, sobretudo, angústias, medos e incertezas que os familiares mantinham em relação ao futuro escolar de seus filhos.

Dado este pano de fundo, compreender junto às famílias o que estas pensam sobre a escola, de que modo compreendem o processo de escolarização dos filhos e como a relação com a escola pode ser otimizada, concretizou-se em objetivos pontuais para a investigação.

Pesquisar e estudar a temática da relação família e escola, principalmente do ponto de vista das famílias é um desafio, dada a complexidade do tema, sobretudo pelas crenças e discursos arraigados no interior das escolas sobre o perfil das famílias de escolas públicas, demonstrados por meio de produções teóricas que têm empenho em ler este cenário de maneira crítica e comprometida com mudanças estruturais.

Estes discursos arraigados acabam sendo apropriados e reproduzidos pelas próprias famílias, ecoando em seu modo de compreender o processo de escolarização dos filhos, no seu papel no acompanhamento dos alunos, bem como a culpa pela responsabilização unilateral quando há episódios de insucesso escolar. Entretanto, esta reprodução de discurso não está só na figura dos pais que tomam para si muitas demandas idealizadas da escola, mas

também nos próprios estudantes, que introjetam perfis de aluno, de pais e desempenho escolar ideais a serem alcançados.

É preciso considerar também que, embora o termo “relação” entre família e escola seja o empregado para denominar o processo de convivência entre pais e os demais atores escolares, considera-se que **não há** um modelo único de interação. A complexidade deste contato entre pais e gestores, professores e demais funcionários de uma escola legítima considerar que há “relações e relações” contidas no termo “relação família e escola”.

Pode-se incluir como fatores que atravessam essas relações o nível de escolarização dos pais e o tipo de contato estabelecido pela escola para com estes; o tipo de escola – se pública ou privada; a etapa de ensino, Infantil, Fundamental ou Médio; o tipo de formação dos gestores e professores, se perpassa por uma leitura crítica tanto da realidade escolar como da própria prática; dentre tantos outros fatos que contribuem para analisarmos e pensarmos na multiplicidade de relações que são estabelecidas entre famílias e as inúmeras escolas deste país.

Ressalta-se também que a interação estabelecida entre essas duas instituições, em muitos casos, é atravessada pelo fracasso escolar (PATTO, 1996), imputando às famílias a responsabilização exclusiva pelo desempenho escolar dos alunos, desempenho este considerado insatisfatório pela escola que seria o reflexo de um acompanhamento familiar inadequado para com o aluno.

Por estes pontos apresentados, além da responsabilidade implicada pela característica do estudo, no âmbito de um mestrado acadêmico, a pesquisa adquire maior peso por se propor a ser mais um instrumento que se pretende apresentar a percepção da família de escola pública sobre sua relação com a escola e as similaridades e controvérsias nesta relação complexa.

Desta forma, esse estudo é um recorte da realidade pesquisada e seus resultados são uma leitura momentânea, possibilitada pelo contexto atual e as influências e particularidades que permearam a pesquisa.

Atuar nesta linha de pesquisa é um desafio, conforme apontam Oliveira e Marinho-Araújo (2010), pois a temática da relação família-escola tem sido pouco pesquisada no contexto brasileiro pela psicologia e, especialmente, pela psicologia escolar.

Se, por um lado, a relevância da família e da escola como contextos privilegiados de desenvolvimento humano está bastante consolidada em virtude dos estudos da psicologia da família e da psicologia do desenvolvimento, por outro, os aspectos que constituem e intervêm na relação entre estes dois contextos, sejam como barreiras à colaboração ou

contribuindo para a sua promoção, ainda não estão suficientemente estabelecidos. Ocorre, então, que um dos reflexos do baixo desenvolvimento de pesquisas científicas voltadas à inter-seção que se estabelece cotidianamente entre a família e a escola é a ausência de publicações suficientemente atuais nesta temática (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 100)

A escassez de publicações e a ausência de contínuos e constantes estudos sobre esta temática não reflete a realidade das escolas, realidade esta em que a relação família e escola é presente todos os dias no cotidiano escolar, seja por meio dos agentes escolares, seja pela própria família no relacionamento estabelecido com aqueles que trabalham no dia a dia escolar, ou seja, o tema está constantemente presente no cotidiano escolar, mas figura com pouco destaque no âmbito das pesquisas acadêmicas. De acordo com Portes (2003, p. 9), a família e sua interação com a escola “nunca esteve ausente dos estudos e das práticas escolares”.

Embora não seja alvo constante de pesquisas, de acordo com Campos (2011, p. 02),

Se verificarmos a produção e as pesquisas referentes à história da educação no Brasil, é possível constatar que essa aproximação e preocupação com a relação família-escola não é recente. Desde o início do século XX, a preocupação em aproximar as famílias da instituição escolar já existia. Ela aparece principalmente com o discurso escolanovista, com o movimento higienista e com algumas práticas empreendidas por alguns intelectuais, como é o caso de Armanda Álvaro Alberto e Cecília Meireles.

Os trabalhos e pesquisas que abordam o tema podem ser catalogados em dois grandes grupos, denominados enfoque sociológico e enfoque psicológico (OLIVEIRA, 2002), concentrando-se principalmente na área da sociologia (LAHIRE, 1997; PORTES, 2003; ZAGO, 2000; PAIXÃO, 2006 entre outros).

No enfoque sociológico a relação família-escola é vista em função de determinantes ambientais e culturais. A relação entre educação e classe social mostra um certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais), ou seja, entre a organização da família e os objetivos da escola. As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares. Seguindo este enfoque, faz-se necessário, para o bom funcionamento da escola, que as famílias adotem as mesmas estratégias de socialização por elas utilizadas. Assim, a representação de modelo familiar certo/correto ganha projeção e se naturaliza, tendo a própria escola como disseminadora da ideia de que algumas famílias operam de modo diverso do seu objetivo. Em função dessa divergência, as estratégias de socialização das famílias passam a ser a preocupação da escola, de forma que esta amplia seus âmbitos de ação, tentando assumir ou tentando substituir a família em sua ampla missão socializadora (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 102)

Enquanto o enfoque sociológico expõe de modo evidente o conflito existente entre as concepções da escola e a clientela familiar e suas supostas inadequações para os fins que a escola objetiva, o enfoque psicológico reforça a culpabilização da família em outra perspectiva, com um discurso cujo centro continua sendo a família e a sua inadequação ao esperado pela escola, do ponto de vista das condições psicológicas dos alunos, como apontam Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 102)

Enquanto no enfoque sociológico a família é responsabilizada pela formação social e moral do indivíduo no enfoque psicológico ela é responsabilizada pela formação psicológica. A ideia de que a família é a referência de vida da criança - o *locus* afetivo e condição *sine qua non* de seu desenvolvimento posterior – será utilizada para manter certa ligação entre o rendimento escolar do aluno e sua dinâmica familiar, colocando, mais uma vez, a família no lugar de desqualificada (Oliveira, 2002). Nesse enfoque, as razões de ordem emocional e afetiva ganham um colorido permanente quanto ao entendimento da relação família-escola e da ocorrência do fracasso escolar. Ganha *status* natural a crença de que uma “boa” dinâmica familiar é responsável pelo “bom” desempenho do aluno. As descrições centradas no plano afetivo ganham a atenção dos professores que, com algum conhecimento de psicologia, levam esse discurso para dentro da sala de aula e passam, em um processo naturalizado por todos, a avaliar e analisar o comportamento dos alunos.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 100) também consideram que, “[...] de forma geral, as pesquisas que têm essa temática como objeto de estudo priorizam a investigação junto a um dos segmentos desta relação, principalmente os pais e os professores” (p.100).

Estudiosos da sociologia, como Zago (2000), descrevem no livro “Família e escola – novas perspectivas de análise” que os resultados de estudos desenvolvidos nesta área revelam práticas familiares e escolares condicionadas a sistema educacional marcado por uma configuração histórica competitiva e hierárquica, sendo assim, pode-se ter uma base acerca de que modo as relações entre família e escola se estruturam, levando em consideração o cenário de fundo no qual se constituem.

Estas pesquisas apresentam, de modo geral, um aspecto em comum: têm apontado que quanto maior o vínculo estabelecido entre os pais ou responsáveis com o processo de escolarização dos filhos, maiores são as chances destes sujeitos obterem um bom desempenho escolar (ZAGO, 2000; LAHIRE, 1997; PAIXÃO, 2006; PORTES, 2003; entre outros).

Além do investimento e comprometimento com os estudos dos filhos, outro fator que favorece para que a jornada escolar dos alunos seja potencializada em seus aspectos qualitativos é a manutenção dos vínculos estabelecidos entre família e escola.

Vale ressaltar que os resultados das pesquisas que têm ouvido as escolas, historicamente, indicam discursos que descrevem e categorizam concepções que a escola, sobretudo a escola pública, têm sobre a clientela atendida, sendo, em muitos casos, uma clientela inadequada, na medida em que pais e alunos não atendem as expectativas depositadas neles¹.

E mais, quando voltados para a família e sua interação com a escola

[...] nem sempre esses estudos se voltavam para compreendê-la em seus diferentes modos de interagir com a escola ou mesmo para identificar as práticas escolares de cada uma, mas para desqualificá-la, mostrando apenas o lado negativo da relação família e escola, um olhar preconceituoso (PASSOS; GOMES, 2012, p.352).

Este universo da relação família e escola apresenta meandros, conflitos e contradições, seja pelas características das famílias, pelo contexto escolar e suas particularidades, seja pelo delineamento no qual se configura essa relação.

A relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (OLIVEIRA, 2002).

Olhar para este cotidiano escolar em que os papéis e lugares sociais parecem demarcados e historicamente engessados, nos quais a possibilidade de diálogo e percepção de participação na rotina escolar está condicionado a um modelo ideal, requer diálogo, exercício de problematização sobre o cotidiano, as relações estabelecidas e os lugares ocupados. O mal-estar ocasionado diante da reflexão sobre o cenário das escolas é apresentado por Esteban (2007, p. 11) que traz a seguinte consideração:

Estudar o cotidiano das escolas públicas e, principalmente, nele atuar exige diálogo constante com os sujeitos que habitam as margens sociais e passam a compor o cenário escolar como consequência da democratização do acesso. Sua presença reconfigura a escola, que passa a conviver com práticas e saberes desqualificados e com processos e resultados não desejados. Viver o cotidiano escolar das classes populares é se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado.

¹ Referente às pesquisas sobre a temática abordada, a próxima seção trata de questões específicas sobre estudos que foram desenvolvidos e os quais serão melhor explorados, com a apresentação de diversas produções científicas sobre o tema.

A demanda quanto à parceria entre família e escola e a colaboração que estas duas instituições podem exercer deve estar comprometida não só com o bom desempenho escolar dos alunos, mas levar em consideração o impacto que esta relação proporciona na vida cotidiana dos alunos e suas famílias.

Considerando a realidade local da cidade de Porto Velho, a ausência de estudos que se voltam para a compreensão de que modo tem se estruturado e constituído a relação família e escola também reflete o panorama de pesquisas sobre esta temática, cujo número de pesquisas e publicações na cidade de Porto Velho são praticamente inexistentes.

Destaca-se o trabalho de Maria Neucilda Ribeiro “Análise das relações entre família e escola na cidade de Porto Velho”, cujo propósito foi conhecer como a escola e os pais se relacionam, além de buscar ressaltar a necessidade de a comunidade apropriar-se de seus direitos e reivindicar uma educação de qualidade para seus filhos (RIBEIRO; LOMÔNACO, 2002).

O estudo foi realizado em dez escolas, sendo cinco escolas públicas e cinco escolas particulares. Participaram da pesquisa três grupos de sujeitos: corpo técnico-pedagógico, professores e pais de alunos, num total de 30 pessoas. Foram aplicados diferentes roteiros de entrevistas semiestruturadas a cada um dos grupos de colaboradores.

Os resultados da pesquisa apontam para fatos já conhecidos na literatura sobre família e escola, como é o caso das escolas qualificarem as famílias que fogem do modelo nuclear como “famílias desestruturadas”; não perceberem os pais como parceiros, mas solicitarem prontidão de atitudes que contribuam para melhorar as queixas que a escola tem para com seus alunos; os pais não teriam interesse em participar espontaneamente dos assuntos gerais da escola, mas se mostrariam dispostos a colaborar, se convocados; os pais se mostrariam dispostos a colaborar com a escola, embora em alguns casos não soubessem uma maneira viável para tal.

Embora a realização deste estudo seja importante para a compreensão da realidade local e também por se constituir como mais um instrumento de análise e compreensão da realidade estrutural da relação família e escola como uma discussão mais abrangente do contexto educacional do país, fica evidente a necessidade de outros estudos que visem destrinchar os aspectos constituintes desta relação.

Constando estas questões como ponto de partida para reflexões, são apresentadas neste trabalho considerações sobre a relação família e escola pública em uma escola de Porto Velho, trazendo para discussão a história de vida de quatro famílias de escola pública

evidenciando como suas vivências contribuíram para o modelo atual de pensamento acerca dos significados e expectativas atribuídos ao processo de escolarização de seus filhos, o que há de similaridade e distinção entre as formas de perceber os meandros do cotidiano escolar, bem como a forma como seus pontos de vista se articulam com a relação estabelecida com a escola de seus filhos.

A proposta é situar estas famílias como protagonistas e escutá-las a fim de compreender os modos de investimentos familiar na educação de seus filhos, buscando também verificar como estas práticas são percebidas pela escola, como esta mesma escola concebe a participação dos pais e de que maneira tem sido oportunizada a inserção da família no ambiente escolar.

O que se busca neste estudo é colocar em foco a relação família e escola, sobretudo a partir da compreensão da família, buscando ouvi-la para identificar de que modo esta tem contribuído para o processo de escolarização dos filhos, processo este muitas vezes contrário aos ideais que a escola mantém sobre sua clientela.

Para os fins propostos neste estudo, o texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente tem-se uma breve discussão teórica contextualizando o leitor acerca da temática pesquisada, considerações acerca do tipo de pesquisa e o caminho empreendido para a realização da pesquisa, seguido da apresentação e discussão dos dados coletados, finalizando com as considerações possibilitadas pela realização do estudo.

Na primeira seção são apresentadas as discussões teóricas que abarcam as nuances da relação família e escola, trazendo-se também os resultados de alguns estudos; a caracterização histórica da relação família e escola, sendo esta não democrática; os entraves e possibilidades advindos desta relação; bem como a relação entre os modelos estruturais de família e a mudanças ocorridas ao longo dos anos na configuração vincular e de que modo esta tem impactado o discurso escolar.

Na segunda seção são apresentados o método, os objetivos e os procedimentos de pesquisa, bem como a descrição dos processos de análise dos dados.

A seção seguinte trata dos resultados e discussões, organizados em eixos de análise sob os seguintes temas: 1) o que dizem os gestores sobre as famílias de seus alunos? 2) conhecendo as famílias e suas histórias de escolarização; 3) significados e expectativas das famílias sobre a escola; 4) formas de investimento na escolarização dos filhos; 5) o que dizem as famílias sobre a escola de seus filhos?

Com pontuações, reflexões e discussões buscou-se articulação entre os dados produzidos e o referencial teórico que orienta a pesquisa.

Finaliza-se com as considerações sobre o estudo realizado, o qual se propõem ser mais um instrumento para a compreensão da relação família e escola. Também são apontadas as contribuições da pesquisa e as lacunas para aprofundamento em estudos posteriores.

1. ELEMENTOS IMPORTANTES DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Conforme discussão iniciada na introdução, referente a alguns pontos da relação família e escola e ao cenário das pesquisas sobre o tema, o objetivo desta seção é situar o leitor acerca de aspectos teóricos que embasam a análise e discussão empreendida com os dados produzidos, além do mais, apresenta considerações que constituem e atravessam a relação entre a família e a escola e merecem atenção. A partir da análise de diferentes estudos sobre o tema, como artigos, dissertações e teses, empreendeu-se a sistematização de estudos e temas recorrentes nestas produções.

São apresentados estudos sobre a relação família e escola fazendo-se uma exposição sobre as representações dos agentes escolares, alunos e pais de alunos sobre a escola, de que modo têm se relacionado com essa instituição, como tem sido a participação destes, quais os indicadores que favorecem a longevidade escolar, assim como outros aspectos mais pontuais sobre a relação das famílias com a escola pública.

Também são trazidos para reflexões aspectos referentes aos discursos, entraves e possibilidades presentes na relação família e escola; apontamentos sobre o tipo de relação estabelecida entre família e escola e em qual medida esta é uma relação democrática; bem como uma breve discussão sobre como os modelos atuais de família chocam-se com o discurso escolar, no que se refere às expectativas da escola frente ao público que atende.

1.1 QUEM ESTUDA A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA?

A relação entre família e escola tem sido referenciada como um aspecto importante das práticas escolares em estudos e trabalhos que se propõem a pensar nos constituintes do universo escolar e em todo quadro estrutural de suas práticas. Desta forma, o intuito desta seção é apresentar estudos que versam sobre esta relação e descrever os principais resultados advindos de pesquisas.

Na busca online, empreendida no Banco de Dados Científicos Lilacs, realizada nos anos vigentes desta pesquisa de mestrado: de 2013 a 2015, utilizando os termos – relação família e escola – aparecem 267 resultados. Neste total estão compreendidos estudos de várias áreas de conhecimento: Medicina, Psicologia, Educação, Sociologia, entres outros.

Com base nesses resultados, foram utilizados neste estudo somente aqueles trabalhos que se articulavam diretamente com a temática pesquisada e que apresentaram as seguintes

características: que a sede do estudo ou produção de conteúdo havia sido o Brasil, independente da região do país; que apresentavam enfoque crítico tanto na compreensão do tema quanto na análise dos dados e; que a área de enquadre fosse a Psicologia, Sociologia ou Educação. Com base nestes critérios, os estudos apresentados nesta seção são oriundos desta seleção de trabalhos.

Quando a busca neste mesmo banco de dados é feita com as palavras **“relação família e escola psicologia”** o total de trabalhos disponíveis diminui, totalizando um número de 73, também divididos em áreas diversas de conhecimento.

Modificando as palavras de busca para **“valorização da relação família e escola psicologia”** o número de trabalhos disponíveis para consulta é 3. Utilizando **“importância da relação família e escola psicologia”** são disponibilizados 12 trabalhos.

Quando a busca por pesquisas, artigos e demais trabalhos sobre o tema foi realizada no Scielo, os resultados encontrados para a busca com as palavras **“relação família e escola”** totalizaram 254, compreendidos entre as mais diversas áreas de conhecimento. Considerando as palavras chave para busca **“relação família e escola psicologia”**, 42 trabalhos foram encontrados, novamente sendo divididos em áreas diversas.

Modificando a busca e utilizando as palavras **“valorização da relação família e escola psicologia”** não consta nenhum trabalho disponível.

Entretanto, nestas buscas empreendidas e na análise dos títulos dos artigos, em muitos não consta diretamente a expressão – relação família e escola. Mesmo as palavras chaves sendo complementadas pela área de interesse dos estudos a serem buscados, no caso, a Psicologia, os resultados traziam diversos artigos de outras áreas, com os mais diversos enfoques. No próprio processo de busca por trabalhos que tratem sobre a temática foi possível constatar o reduzido número de publicações e produção de conhecimento sobre tal. Cabe ressaltar também que alguns dos trabalhos disponíveis eram de caráter bibliográfico e não resultados de pesquisas realizadas sobre essa temática.

A importância da escola e da família para o desenvolvimento global das crianças é uma temática consenso entre educadores, psicólogos e outros profissionais ligados a esta área e também um aspecto comum encontrado nestes trabalhos. Polonia e Dessen (2005, p. 304) descrevem aspectos referentes à escola, compreendendo que esta

[...] constitui-se um contexto no qual as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida, por ex.) e aos espaços informais de aprendizagem (hora do recreio, excursões, atividades de lazer). Neste ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da

criança é realizado de uma maneira mais estruturada e pedagógica que no ambiente de casa. A família não é, portanto, o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar o seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento.

Aliada a estas considerações sobre o contexto escolar e o quão este influencia no desenvolvimento das crianças, é necessário compreender que como parte deste processo de formação está a influência da família e sua função no processo de escolarização das crianças.

Quando se fala sobre as pesquisas que tratam de investigar os papéis e funções destas duas instituições também não são encontrados muitos trabalhos, conforme apontam Polonia e Dessen (2005, p. 310)

São poucas as pesquisas que têm investigado as inter-relações entre os papéis da família e da escola, de modo a oferecer estratégias que promovam o aprimoramento e a ampliação dos modelos de relação entre os dois ambientes. Tais pesquisas requerem uma visão integrada, contextualizada, sistêmica e ampla de tais ambientes, o que nem sempre é possível, quer pela falta de conhecimento do próprio pesquisador, quer pela falta de infraestrutura para implementar projetos desta natureza.

Estas constatações dos autores decorrem de um estudo bibliográfico que objetivou compreender a relação família e escola e apresentar “[...] algumas reflexões sobre o envolvimento da família com a escola e seu impacto sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 303).

Inicialmente, as autoras abordam os contextos familiar e escolar e suas influências no desenvolvimento e aprendizagem humana citando Leite e Tassoni (2002) quando afirmam as boas relações mantidas entre família e escola favorecem o aprendizado e o desenvolvimento das crianças maximizando-os. Recomendam ainda que pais e professores devem buscar conjuntamente discutir e encontrar estratégias que permitam encontrar novas formas de ajuda mútua.

Polonia e Dessen (2005, p. 304), acreditam que cabe à escola reconhecer “[...] a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.”

Cabe salientar que o reconhecimento desta importância precisa estar alicerçado em uma leitura real sobre o envolvimento das famílias e os investimentos que estas realizam na educação dos filhos.

Uma outra revisão de literatura específica sobre a relação família e escola foi desenvolvida por Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 99): “A relação família-escola: intersecções e desafios”. Segundo as autoras, a revisão bibliográfica consistiu em apresentar:

[...] A definição de família, suas diferentes composições e sua função específica; abordam-se a especificidade da escola e a interdependência existente entre a família e esse sistema. Exploram-se concepções acerca desta relação, as quais são divididas entre enfoque sociológico e psicológico. Relatos de pesquisas que investigaram esta relação sob o ponto de vista dos diferentes atores envolvidos são apresentados.

Nas considerações iniciais da pesquisa bibliográfica realizada as autoras constataam que, as pesquisas sobre a temática, são escassas e tem como característica privilegiar apenas um dos segmentos, geralmente pais ou professores.

Sobre as características da relação família e escola, Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 107) afirmam que

A relação entre família e escola se estabeleceu, e ainda se mantém, a partir de situações vinculadas a algum tipo de problema e, desta forma, pouco contribui para que as duas instituições possam construir uma parceria baseada em fatores positivos e gratificantes relacionados ao aprendizado, desenvolvimento e sucesso dos alunos.

Há também outra questão que é ressaltada pelas autoras e que se refere ao conceito de “família”. Segundo elas, os trabalhos que se dedicam a essa tarefa o fazem com base em teóricos sobre famílias e também em documentos oficiais, como é o caso da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), não sendo, então, possível adotar uma definição unânime. Entretanto, as diversas definições de famílias abrem espaço para que os sujeitos pesquisados, as famílias em questão, sejam as mais variadas possíveis: família homossexual ou casais homossexuais; família extensa; famílias multigeracionais; família reconstituída ou recasada; família de mãe ou pai solteiro; casais que coabitam/vivem juntos; viver com alguém cuidando dele (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Tendo em vista esta abertura para a designação de família nos trabalhos, as autoras concluem que “[...] diante da diversidade de organizações familiares, considera-se que a referência às famílias diz respeito àquelas configurações familiares compostas por, pelo menos, um adulto e uma criança ou adolescente” (p.101).

No que diz respeito à função social da família, da escola e interdependência dos sistemas família e escola, as autoras consideram que

Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p.102).

E é com este enfoque que os trabalhos analisados por Oliveira e Marinho-Araújo (2010) enveredam, compreendendo que “[...] Apesar de escola e família serem agências socializadoras distintas, as mesmas apresentam aspectos comuns e divergentes: compartilham a tarefa de preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar” (p.102).

Sobre os estudos e levantamentos analisados pelas autoras e considerando as diversas perspectivas e abordagens sobre a temática, estes têm principal concentração em duas áreas: a psicologia e a sociologia.

A partir destas duas áreas de pesquisas as autoras apresentam algumas informações de estudos sobre “A quem caberia a responsabilidade de construir essa relação?”. A este respeito, os estudos analisados têm demonstrado que a escola tem concentrado esforços na tentativa de massificar a ideia de que as portas da escola estão abertas para os pais e estes não teriam interesse em investir na relação família e escola.

No relato de muitos professores há a afirmação de que, apesar de abrirem as portas da escola à participação dos pais, esses são desinteressados em relação à educação dos filhos, na medida em que atribuem à escola toda a responsabilidade pela educação. Esta argumentação dos professores “visa, apenas, culpar a vítima e é uma visão pessimista das relações escola/pais” (Marques, 1999, p.15), a partir da qual não se consegue dar passos positivos para ultrapassar os obstáculos à relação família-escola (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p.103).

As autoras, citando Marques (1999) ainda ressaltam que “Os modelos de envolvimento entre as famílias e a escola focalizam principalmente os pais e se referem pouco às ações dos professores e da escola na promoção da relação família-escola, como mostram os modelos propostos por Joyce Epstein, Don Davies e Owen Heleen” (Apud (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p.103).

Os caminhos mais comuns e utilizados para estudar a relação família e escola, segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010), são: a visão da escola (principalmente dos professores), dos pais e dos alunos.

Objetivando analisar a relação família e escola do ponto de vista de uma boa relação desempenhada por estas duas instituições, Reis e Moreira (2013) desenvolveram uma pesquisa sob o título de “Relação família-escola bem sucedida em instituição educacional pública de referência” a qual compreende um estudo descritivo exploratório, de abordagem metodológica qualitativa, desenvolvido em uma instituição pública do sistema municipal de ensino, localizada na periferia de Salvador.

Participaram da pesquisa a gestora escolar, cinco professoras que lecionavam nas classes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo uma representante para cada segmento, e uma amostra de 20% das famílias (pai, mãe ou outro responsável pela criança) das classes pesquisadas, totalizando 30 responsáveis pelos alunos.

A coleta de dados se deu por meio da aplicação de roteiros de entrevistas semiestruturadas, sendo estes roteiros diferentes e direcionados a cada perfil específico da pesquisa: gestora, professoras e famílias.

Sobre os resultados obtidos, Reis e Moreira (2013) discorrem que, na perspectiva da gestora, a família é a maior parceira que a escola possui e considera que a presença da família na escola é extremamente relevante.

Em relação ao entendimento das professoras sobre a relação família

Há unanimidade quanto a importância do papel da família na vida da criança. As professoras posicionam-se numa perspectiva positiva e otimista com relação a esse papel, destacando-se que à família cabe dar as condições básicas para o desenvolvimento integral do indivíduo (colocação de três professoras); devendo esta transmitir a valorização do estudo. Ela é essencial para o bom desenvolvimento da aprendizagem da criança, devendo oferecer atenção e cuidado, realizar o acompanhamento escolar, não negligenciando este último em virtude do trabalho (REIS; MOREIRA, 2013, p.08).

No que diz respeito à reunião de pais, esta é valorizada e descrita como um dos momentos em que a família mantém o contato com as professoras. Este encontro é valorizado tanto pela equipe escolar quanto pelos pais/responsáveis. Entretanto, o estudo não apresenta considerações acerca da característica destas reuniões, o que é tratado e o que deveria ser privilegiado neste espaço de encontro entre família e escola.

Ainda sobre as considerações das professoras, Reis e Moreira (2013) elencam motivos que estas consideram como aqueles que trazem os pais para a escola:

(A) quando os pais/responsáveis querem obter alguma informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem da criança; (b) quando precisam comunicar algo a respeito do estado de saúde da criança, que possa interferir na sua rotina escolar; (c) quando querem informar-se sobre o comportamento da criança (p.08).

No que diz à participação da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança, Reis e Moreira (2013, p. 8-9) destacam estratégias que as professoras acreditam poder ser utilizadas:

Acompanhar a criança na realização das tarefas escolares; conversar cotidianamente na escola sobre o comportamento e rendimento escolar da criança; conversar com os profissionais da escola expondo algumas demandas intrafamiliares que afetam diretamente a criança; participar em reuniões de pais e professores; levar e buscar a criança na escola; conversar com a criança sobre o tempo que permaneceu na escola; elogiar a criança pela conquista de maior autonomia na realização das tarefas escolares; dar atenção à criança.

Quanto às estratégias que podem ser utilizadas pela instituição, as professoras destacam: “(a) realizar oficinas envolvendo pais/responsáveis e alunos (P1); (b) expor trabalhos dos alunos para os pais/responsáveis e a comunidade (P1); (c) promover rodas de conversa com pais/responsáveis para ouvir as demandas (críticas, questionamentos e sugestões) deles” (p. 09).

Tratando a relação família e escola da perspectiva dos pais, Reis e Moreira (2013, p. 10) destacam os seguintes resultados: nas famílias com constituição nuclear, ambos os pais são os principais responsáveis pela educação da criança, entretanto, “a mãe aparece em situação de destaque, no cumprimento de tal tarefa. Em quatro dos casos, ela aparece como única responsável pela educação da criança. E, mesmo nas situações em que há a colaboração de outras pessoas, a mãe está envolvida no processo educativo”.

Sobre o papel da família na educação dos filhos, Reis e Moreira (2013, p. 10) informam que “os pais/responsáveis demonstraram que entendem esse papel a partir de dois aspectos: a formação ética e moral, e o desenvolvimento sócio-cognitivo”. De acordo com as pesquisadoras, as ênfases das respostas direcionaram para a orientação da conduta na vida (moral) e a realização do acompanhamento escolar, o que demonstra uma dualidade no papel da família na visão dos pais.

Sobre a avaliação que os pais fazem da escola dos filhos, Reis e Moreira (2013) analisam que “[...] os pais são unânimes em avaliar positivamente a escola onde seu filho estuda”(p.11), classificando e descrevendo o ambiente escolar e suas práticas de modo satisfatório: “Os dados mostram que 41,20% das respostas sinaliza ser a escola muito boa, 13,72% consideram que ela proporciona conhecimentos variados, considerando-a como uma instituição de referência (11,76%) e/ou tendo boas referências (11,76%)” (p.11).

De acordo com Reis e Moreira (2013), a avaliação positiva dos pais também se estende às professoras, sendo que “dentre os 30 pais/responsáveis, 29 participantes o fizeram de maneira positiva. Afirmando que são muito boas profissionais; têm boa vontade ao ensinar; são carinhosas, atenciosas e competentes” (p.11).

Diante dos dados analisados pelas pesquisadoras, estas concluem que

A escola pesquisada demonstra um significativo avanço no tocante da relação que estabelece com as famílias dos seus alunos. Isto porque mesmo que a ação educativa da escola e da família apresente nuances distintas, quanto aos objetivos, conteúdos, métodos, afetividade e formas de interação, a instituição escolar não desconsidera a relevante contribuição da família para a efetivação do trabalho proposto pela escola. [...] Nesse sentido, a equipe escolar valoriza a família em diversos aspectos: no cumprimento do dever legal de matricular e enviar regularmente seus filhos à escola; no acompanhamento sistemático da escolarização destes; nos eventos e atividades desenvolvidos por esta instituição; na construção do Projeto Político Pedagógico, dentre outros. (REIS; MOREIRA, 2013, p.12).

Entretanto, o estudo aponta para uma relação bem sucedida no tocante à valorização dos pais por parte da escola nos aspectos que esta última considera serem aqueles essenciais para uma boa convivência. Não há menção às ações que fogem ao pré-estabelecido pela escola como algo positivo para a relação satisfatória entre a família e escola, ou seja, a avaliação positiva se concentra em ações e práticas familiares aprovadas pela escola, dentro do modelo ideal de relacionamento entre estas duas instâncias.

Em outro estudo, Chechia e Andrade (2005), apresentaram considerações sobre “O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar”, e o estudo foi realizado no ano de 2000, com pais de alunos de classe média baixa e baixa de uma escola pública estadual, residentes em um bairro de periferia de um município do interior do Estado de São Paulo.

A amostra foi composta por 32 pais (31 mães e um pai) de alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo dezesseis pais de alunos com desempenho classificado como sucesso e dezesseis pais de alunos com insucesso escolar.

Chechia e Andrade (2005, p. 433) optaram

[...] por estabelecer que fosse considerado como sucesso o aluno que, tanto no ano anterior quanto no primeiro bimestre do ano atual, apresentasse nota sete e acima de sete no histórico escolar do ano anterior e nas avaliações de classe do ano atual e classificado pela professora como um aluno de bom rendimento perante o desenvolvimento das tarefas. Consideramos como insucesso o aluno que apresentasse nota abaixo de sete no histórico escolar do ano anterior e no primeiro bimestre do ano atual e classificado pelo

professor como de baixo rendimento ou nenhum rendimento perante o desenvolvimento das tarefas.

Para alcançar os objetivos propostos a pesquisa consistiu em observações no bairro onde a escola se localizava, seguida da realização de entrevistas semiestruturadas com os pais de alunos e análise documental.

Sobre os resultados apresentados no estudo destaca-se que as famílias consideram importante o desempenho escolar dos alunos, variando de uma para a outra os conceitos de sucesso e insucesso escolar. A análise dos dados também mostrou que há

O estabelecimento de uma relação de comunicação entre os papéis dos pais, do professor e do aluno dentro da relação família-escola. É possível pensar que essas relações podem ser uma pista para a compreensão das condições que podem determinar as representações e crenças sobre o sucesso escolar (CHECHIA; ANDRADE, 2005, p.438).

Ressalta-se também como um importante dado do estudo

Que tanto as famílias de alunos com sucesso como as com insucesso dedicam uma grande atenção à vida escolar dos filhos. Os pais de alunos com sucesso atribuem, na história de seus filhos, um significado muito positivo para a escola e o aprender, já os pais de alunos com insucesso, revelam uma história permeada de dificuldades. Interessam-se pela vida escolar dos filhos, conhecem sua história de insucesso, mas parece que apresentam muitas dúvidas em relação à compreensão do significado do desempenho malsucedido. Também possuem várias crenças, nem sempre fundamentadas, sobre a história escolar (CHECHIA; ANDRADE, 2005, p.438).

O bom desempenho dos alunos está relacionado também com a responsabilidade que se tem com os exercícios escolares, o cuidado com o material e disciplina em sala de aula. Entretanto, também está ligado às ações da professora, o modo como conduz as matérias em sala de aula e o relacionamento com os alunos.

Outro dado do estudo revela diferenças em relação aos pais de alunos com sucesso escolar e pais de alunos sem sucesso escolar

Os pais de filhos com sucesso escolar revelam que o êxito ou o bom desempenho é responsabilidade da criança, da família e do professor, enquanto que os pais de alunos com insucesso direcionam a responsabilidade à escola e aos professores, mas alguns relatos revelam também que o excesso de mimo e a falta de limites colaboram para o insucesso (CHECHIA; ANDRADE, 2005, p.439).

Silveira e Wagner (2009) realizaram uma pesquisa sobre a relação família e escola, sob o título de “Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores”, compreendendo que as práticas educativas

Buscam modificar comportamentos inadequados às regras e padrões morais e sociais, assim como promover os que são considerados adequados e desejados pelos pais/ educadores. [...] As práticas educativas, conforme modelo proposto por Hoffman (1975, 1994) são classificadas em dois tipos: indutivas ou coercitivas. As *práticas educativas coercitivas* referem-se especialmente ao caráter punitivo das (re)ações educativas, reduzindo a possibilidade de a criança compreender a necessidade de modificar seu comportamento e as consequências de suas ações. De forma contrária, as *práticas educativas indutivas* privilegiam as explicações lógicas sobre a consequência do comportamento para si e para os outros, destacando as implicações desses comportamentos e favorecendo a empatia (Alvarenga, 2000; Ceballos & Rodrigo, 2003; Hoffman, 1994). As práticas educativas utilizadas na escola também podem ser classificadas como punitivas (coercitivas) ou não punitivas (indutivas) (Gotzens, 2003; Kaplan, 1992; Sugai & Horner, 2002). (SILVEIRA; WAGNER, 2009, p.284).

O estudo objetivou

Fazer uma investigação sobre as continuidades e discontinuidades na relação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança, investigando a utilização e as percepções sobre as práticas educativas de pais e professores em ambos os contextos, bem como a existência de ações conjuntas (SILVEIRA; WAGNER, 2009, p.283).

Participaram do estudo quatro pais (três mães e um pai) e quatro professoras de escolas privadas de Porto Alegre, que lecionavam para crianças entre sete e 11 anos de idade, as crianças foram escolhidas em virtude de supostos problemas de aprendizagem, no qual Silveira e Wagner (2009) consideraram os problemas de comportamento como dificuldades de relacionamento/socialização de tais crianças, sendo estas indicadas pelo Serviço de Orientação Educacional das escolas.

Sobre os instrumentos utilizados na pesquisa,

Foram realizadas duas entrevistas com cada um dos participantes. A primeira, uma entrevista dirigida, questionava-os a respeito das práticas educativas utilizadas em 12 situações específicas (como, por exemplo, ignorar e desobedecer regras, agredir outros etc.). [...] A segunda entrevista, semidirigida, investigou dois temas: 1) a percepção dos pais (família) a respeito das práticas educativas utilizadas pelas professoras (escola) e vice-versa; e 2) a existência de ações conjuntas pais-professoras (família-escola) frente às dificuldades da criança. (SILVEIRA; WAGNER, 2009, p. 285).

Sobre as conclusões obtidas pela pesquisa, Silveira e Wagner (2009) relataram que as práticas educativas realizadas por pais e também por professores são de caráter educativo indutivas e coercitivas. Em relação ao contexto familiar as pesquisadoras observaram que os pais utilizavam tanto práticas indutivas como coercitivas com os filhos, frente às situações investigadas.

Em relação às professoras, estas “[...] empregaram, nas mesmas situações, mais vezes, exclusivamente, práticas indutivas do que coercitivas, em comparação aos pais” (p.286). Comparando as práticas realizadas por pais e por professoras concluem que “[...] ambos os sistemas apresentam uso combinado de práticas coercitivas e indutivas, o que nos leva a pensar que o uso exclusivo de uma ou de outra nas situações propostas tende a ser ineficaz” (p. 286).

Ao comparar os resultados dos questionamentos a pais e professores sobre práticas educativas desempenhadas pelo outro, os seguintes pontos foram percebidos: “[...] diferentemente das professoras, os pais pouco criticaram a conduta das professoras e inclusive se ausentaram dessa avaliação ou delegaram mais responsabilidades a elas e à escola. Os pais referiram desconhecimento a respeito das práticas educativas utilizadas pelas professoras” (p.287).

Entretanto, Silveira e Wagner (2009, p. 287) relatam que a análise das professoras em relação às práticas desempenhadas pelos pais revelou indicação de comportamentos que os pais poderiam adotar como práticas para com seus filhos.

Elas acreditam que a criança tenha “*liberdade demais...*”, ou ainda “*comanda muito essa família*”. Nesse sentido, apontam a necessidade de resgatar o uso de regras pelas mães, dando limites mais claros aos filhos, como, por exemplo: “*pai e mãe têm que ter regras claras, que nem a gente tem combinações em sala de aula*”. Além destas questões familiares, as professoras também identificam dificuldades que se referem à comunicação entre o casal, sinalizando que “*eles tinham que se comunicar mais entre eles... e assim dar um norte*”. Conforme as falas das mesmas, há também a necessidade de atividades da família em conjunto, que os pais proporcionassem “*uma atividade que todos participem*”.

Sobre as ações conjuntas realizadas entre pais e escolas destacam-se duas categorias: “a existência de *reuniões* e a “*culpa da família*” (SILVEIRA, WAGNER, 2009, p.288), que são exemplificadas a seguir pelas pesquisadoras:

Anteriormente ao planejamento de ações conjuntas, são bastante frequentes as *reuniões* na escola para tratarem do problema de comportamento do (a) filho(a). [...] Sobre esses encontros, destacamos também as ideias que os pais

relataram acerca das explicações que a escola apresenta a respeito das causas familiares para os problemas da criança, referindo à “culpa da família”, “Imaginava que os professores estavam imaginando aquilo: o caos na família” (mãe 1). Quanto às falas dos pais, especificamente a respeito do planejamento de ações conjuntas com a escola frente às dificuldades da criança, eles apontaram que estas combinações eram mudanças estruturais, pois envolveram a estrutura e organização da rotina familiar: “para nós foi uma mudança estrutural... ele estava no turno integral e achamos (junto às reuniões com a escola) melhor ele sair” (mãe 1). Os pais também identificaram o encaminhamento da criança a um atendimento psicológico como uma combinação entre a família e a escola.

Ainda sobre as práticas realizadas pela escola e pela família, Silveira e Wagner (2009) apontam para algumas descontinuidades observadas e chamam a atenção sobre o desconhecimento dos pais em relação ao modo como as professoras agem com seus filhos em situações consideradas difíceis e tidas como problemas de comportamento. Entretanto, “[...] ao mesmo tempo, eles comentaram confiar no trabalho das professoras e assim não julgam nem buscam interferir no trabalho das mesmas”. (p.288).

O sentido de descontinuidade nas interações família-escola também é observado em ações tidas como “conjuntas”, mas que são tarefas delegadas somente aos pais.

As categorias descritas como: encaminhamento, atividades extras, buscar a criança quando apresentar mau comportamento e organização e acompanhamento de tarefas remetem a exigências do quê e como a família deve “ajudar” nesse processo. Compreendemos que, novamente, a escola pareceu ter o “controle” e delegou “orientações” e “encaminhamentos” às famílias, pouco se comprometendo com estas. Tanto os pais como as professoras não revelaram que a escola se comprometeu com novas atitudes ou com mudanças a respeito de suas ações frente às dificuldades das crianças, o que parece muito necessário (SILVEIRA; WAGNER, 2009, p.289).

Sobre este fato, as pesquisadoras alertam que, embora “pais e professores relatam que a escola ajuda a família” (p. 289) há nesta informação a ideologia “a respeito dos movimentos da primeira em estabelecer seu saber como superior à família” (p.298), sendo esta mais qualificada e embasada para direcionar as famílias para práticas mais adequadas, do ponto de vista da escola.

A ideia de que a escola supre melhor a função de cuidado das crianças, revelando que a família não é preparada tecnicamente para tal tarefa, parece ser corroborada entre estes participantes, ligando-se também à categoria “culpa da família”. Nesta, observamos que os pais entrevistados têm consciência de que as professoras associam os problemas de comportamento da criança às práticas familiares (SILVEIRA; WAGNER, 2009, p.289).

As pesquisadoras ainda apontam questões referentes ao contato que tiveram com as escolas para a realização do estudo e que dizem respeito ao relacionamento direto entre o pesquisador e o seu local de estudo, a escola. Estes apontamentos giram em torno de questões apontadas como dificuldades frente à interação com as escolas, o que sugere entrave para a realização de pesquisas sobre a relação família e escola e que se traduz também em dificuldades entre pesquisadores e escolas.

Dentre dez escolas contatadas, apenas três autorizaram e viabilizaram a investigação. Quando se fazia o contato inicial e relatava-se o tema da investigação, as instituições mostravam-se interessadas e revelavam que o quadro de problemas de comportamento era frequente. No entanto, ao se evidenciar a necessidade de entrevistar os pais, outros “problemas” começavam. Para estas escolas, contatar as famílias (e nos pareceu que a dificuldade era de “contar”) seria muito complicado, e surgiriam dificuldades em explicar aos pais “por que seu filho e não outros” (SILVEIRA; WAGNER, 2009, p.289).

Em outros trabalhos sobre a valorização dos investimentos que as famílias concretizam na vida escolar de seus filhos, diversos pesquisadores (CRUZ, 1997; VIANA, 2005; FEVORINI; LOMÔNACO, 2009; OLIVEIRA, 1999) tratam sobre as relações de pais de alunos com a escola pública e revelam que eles valorizam a escolarização, sendo esta o principal meio de ascensão na escala social, além de proporcionar a continuidade dos valores passados pela família, preparando a criança para a vida adulta (CRUZ, 1997).

A valorização da educação por parte dos pais pode conduzir a longevidade e ao sucesso escolar dos filhos, é o que aponta um levantamento bibliográfico realizado por Viana (2005). O pesquisador aborda a problemática sobre os tipos de presença das famílias populares na escolarização dos filhos nos casos em que estes alunos alcançam o nível superior no sistema escolar. O autor observa que as práticas de mobilização escolar nem sempre constituem característica direta dessas famílias, não são pensadas objetivamente desta forma, mas existem e nem sempre são percebidas como prática pelas famílias.

Entretanto, “[...] para favorecer o sucesso escolar e social de seus filhos, há, nos meios populares, pais que elaboram planos de ação e desenvolvem práticas educativas dotados de uma certa coerência” (VIANA, 2005, p. 110), ou seja, são elaboradas situações e práticas que visam garantir o bom desempenho dos alunos e possibilitar condições para tal.

O acompanhamento escolar é realizado por meio do que Viana (2005) chama de “disposições facilitadoras da longevidade escolar”. Estas disposições facilitadoras seriam ações particulares e diferenciadas, que produzem disposições de autonomia nos alunos,

favorecem a apropriação de determinadas regras e conduta moral. Seriam, então, estratégias adotadas, de modo não objetivo, mas que favorecem e potencializam o acompanhamento realizado em relação aos estudos das crianças e que gerariam resultados positivos na escolarização (VIANA, 2005). Seriam essas ações facilitadoras um dos constituintes que permitem diferenciar uma família da outra, tendo em vista que cada família desenvolve suas próprias estratégias de acompanhamento escolar.

O autor também trata de formas específicas da presença familiar na escolarização dos filhos, alertando, inicialmente para o fato que

Uma forte e reiterada constatação das pesquisas acerca das relações das famílias populares com a escola tem sido a de que essas últimas não são omissas e indiferentes com relação à escolarização dos filhos, a despeito da disseminada postura, sobretudo entre professores, de considerá-las demissionárias, apáticas, desmobilizadas. Ou seja, esses estudos negam uma renúncia *a priori* dessas famílias, um desinteresse pela escola como atitude típica (VIANA, 2005, p.112).

Os estudos analisados por Viana (2005) apontam uma contrariedade entre o discurso empreendido pelas escolas sobre a ausência das famílias na educação dos filhos e a real presença das famílias na escolarização das crianças. O autor considera que este fato está ancorado em contradições que fazem parte da própria constituição das escolas e que engendram sua existência, entre estas “[...] a manutenção das desigualdades escolares sob novas formas, justamente quando, paradoxalmente, democratiza-se a escola” (p.112).

Ainda a respeito da omissão imputada às famílias no acompanhamento dos filhos no processo escolar o autor recorre a Lahire (1997) para argumentar contra a omissão dos pais no processo de escolarização dos filhos

A omissão escolar dos pais das camadas populares é um mito produzido pelos professores, especialmente quando aqueles são *ausentes do espaço escolar*. O termo “omissão”, segundo Lahire, é carregado de significado moralizador, que “remete a um voluntário, a uma escolha deliberada”, o que não corresponde, segundo ele, ao que apreendeu em sua investigação, acima comentada. Os pais não se mostraram ausentes desse processo, mesmo naqueles casos em que as dissonâncias entre o universo familiar e o escolar são significativas e, dessa forma, constitutivas de situações de fracasso escolar. Três situações de fracasso escolar identificadas em sua pesquisa ilustram esta tese, sendo interpretadas não como omissão dos pais, mas como o resultado da existência de um “elo impossível” entre o universo familiar e o escolar (p. 77-103). São famílias de imigrantes que se caracterizam por uma forte ruptura cultural com relação ao universo escolar, entre as quais prevalece uma atitude de isolamento com relação ao ambiente “exterior” ao familiar – supervalorização do “nós” –; os pais opõem uma legitimidade

familiar à legitimidade da escola e desenvolvem uma concepção de que a escola seria inteiramente responsável pelo fracasso escolar dos filhos. As práticas educativas dessas famílias são marcadas por uma limitada ajuda nos deveres de casa, pela ausência nas reuniões convocadas pela escola e pela raridade do uso doméstico da leitura e da escrita. (VIANA, 2005, p. 87).

Viana (2005, p. 87), citando Lahire afirma que o fracasso escolar não pode, necessariamente, ser associado à omissão dos pais, mas pode ser resultado da distância existente entre os contextos familiares e as formas escolares de aprendizagem e de cultura.

Desta forma, confrontada esta prerrogativa dos meios escolares que os pais são omissos na escolarização dos filhos, Viana (2005) afirma com base na análise dos estudos a que teve acesso que “[...] as escolaridades prolongadas em meios populares supõem uma forte mobilização familiar” (p.121), e compreende práticas que se diferenciam dentro das próprias classes populares e precisam ser analisadas de modo particular, sem reduzi-las ou generalizá-las.

A esse respeito, o autor aponta estudos que afirmam:

O engajamento dos pais, embora indispensável, não é suficiente para que os filhos logrem êxito na escola; é necessária a aplicação desses últimos no próprio processo de escolarização, de maneira autônoma, sobretudo nos meios populares. Enfatiza-se, assim, que o sucesso escolar não é redutível à mobilização dos pais – dependendo dela apenas parcialmente – e que a mobilização familiar teria duas faces, a dos pais e a dos filhos/jovens. (VIANA, 2005, p.121).

A proposição do autor é que a longevidade dos alunos até o ensino superior é também parte de “processos de socialização familiar”, que geram disposições, comportamentos e que “[...] são potencialmente desencadeadores de elementos favorecedores – ou dificultadores – de êxito escolar, conforme as afinidades ou os distanciamentos com relação à escola que esses traços engendram”. (VIANA, 2005, p.122).

Para ilustrar o que significa e a motivação do uso do termo “práticas de socialização familiar”, Viana (2005) se vale da perspectiva de outro autor, Thin (1998) e apresenta a seguinte consideração e, que, de certo modo, confronta pressupostos do estudo anteriormente apresentado nesta seção teórica.

Para trabalhar a relação das camadas populares com a escola, a expressão “práticas socializadoras familiares” torna-se mais pertinente que “práticas educativas familiares”, tendo em vista que o sentido historicamente dominante de “práticas educativas familiares” não corresponde ao que efetivamente se passa na realidade dessa relação específica. O autor argumenta que “nessas famílias, a criança não é constituída como objeto de educação ou como ser a educar, ou seja, não é considerada objeto de uma

ação específica, sistemática e sensivelmente diferente, relativamente separada de outras atividades familiares” (p. 93-94). Não que não se cuide dos filhos nessas famílias, mas o sentido central de sua tese é a de que “não há uma intenção pedagógica” em suas práticas. Assim, a idéia que o termo *socialização* carrega seria mais apropriada, porque a ação educativa dessas famílias se mostra marcadamente difusa, como “uma atenção mais lateral que direta” (VIANA, 2005, p. 116).

A partir dos autores analisados, Viana (2005, p. 121) levanta a hipótese que as análises das “práticas de socialização familiar” podem ser frutíferas para investigar as formas específicas pelas quais as famílias populares atuam nos processos de escolarização dos filhos:

No interior dos processos de socialização familiar nos meios populares – sobretudo nas brechas, a serem exploradas, de suas diferenças internas –, podem ser vislumbradas pistas para identificação de formas específicas de presença das famílias na escolarização dos filhos, *presença* que não significa, necessariamente, mobilização escolar *stricto sensu*.

Ou seja, o envolvimento e engajamento das famílias é condição importante para a longevidade e sucesso escolar, mas não pode ser associada como fator único e determinante para tal, sob o risco de reforçar o discurso de responsabilização familiar pelos rumos do processo de escolarização dos alunos, isentando, assim, de modo validado, a participação e responsabilidade das escolas e de suas práticas.

Um outro estudo realizado sobre a relação família e escola é o de Fevorini e Lomônaco (2009), intitulado “O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias”, que objetivou avaliar como pais, cujos filhos frequentam escolas particulares, concebem seus papéis, quais as expectativas no tocante à educação escolar de seus filhos e como agem no acompanhamento dos seus estudos.

Participaram da pesquisa 21 pais e mães cujos filhos estudavam em três escolas particulares diferentes na cidade de São Paulo. De acordo com os pesquisadores, “[...] a opção de restringir a pesquisa às camadas médias e médias altas da população é justificada pelo fato de que esse segmento não tem despertado o interesse dos pesquisadores educacionais no Brasil” (p.77), sendo assim, um dado que “[...] diminui as possibilidades de comparação com outros segmentos mais estudados, como os menos favorecidos economicamente” (p.77). Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

Sobre os resultados apresentados na pesquisa, os participantes demonstraram interesse e preocupação com a educação escolar dos filhos, evidenciando estes dados pela “[...] escolha criteriosa da escola, participação nas reuniões de pais e eventos pedagógicos, além de procurarem os educadores quando têm questões específicas sobre os filhos” (FEVORINI; LOMÔNACO, 2009, p.77).

A escolha da escola também obedece a critérios delimitados e bem precisos, como afirmam Fevorini e Lomônaco (2009, p. 78), sendo estes critérios alinhados com a forma de pensar destas famílias e as prerrogativas de convivência em seu meio social.

Um dos principais critérios de escolha, mais importante até do que a qualidade de ensino, é a coincidência dos valores educacionais da escola com os familiares. Na percepção dos pais entrevistados, há escolas com a mesma qualidade de ensino ou mesmo mais próximas de onde moram e/ou mais baratas, mas com uma visão de educação diferente das suas que, por isso, não foram escolhidas. Também valorizam a composição social da clientela, pois se importam com quem serão os colegas dos filhos. Nas palavras de uma das mães *“a gente escolhe a escola... A gente vê os pais, tem que ser meio a nossa turma”*.

De acordo com os autores, há uma expectativa destes pais em relação à ascensão social por meio da escola, o que “[...] torna esses pais e mães verdadeiros ‘profissionais’ em acompanhamento escolar. Justamente por isso são também bastante exigentes em relação ao trabalho da escola e atentos as suas limitações” (FEVORINI; LOMÔNACO, 2009, p.78).

Sobre as expectativas em relação à escola, os pais participantes não revelaram esperar que a escola seja a única responsável pela formação de valores fundamentais de sociabilidade dos alunos, diferentemente, esperam que esse processo se dê de forma compartilhada (FEVORINI, LOMÔNACO, 2009).

Em relação ao ensino, os pais esperam que os filhos tenham prazer em aprender, a curiosidade aguçada, uma formação ampla em todas as áreas do conhecimento, inclusive nas artes e nos esportes, mas que, sobretudo, desenvolvam o pensamento crítico. Portanto, são pais que atribuem à cultura e ao conhecimento uma importância própria e não os veem como algo utilitário, o que também coincide com outras pesquisas realizadas com essa camada social, com alto capital cultural. (FEVORINI, LOMÔNACO, 2009).

Ainda sobre as expectativas dos pais em relação à escola, os pesquisadores apontaram uma contradição no que é preconizado pelos pais a respeito da diversidade social que gostariam de ver presente no ambiente escolar e que não é observado em instituições privadas de ensino como as consideradas no estudo realizado.

E aqui se evidencia uma contradição: se, por um lado, querem que o público da escola seja constituído por pessoas com os mesmos valores e as mesmas condições econômicas, por outro, gostariam que seus filhos pudessem conviver com pessoas de todas as camadas sociais. Ao proporcionar aos filhos um ensino de qualidade, limitam seus laços sociais. Mas como valorizam o conhecimento acima de tudo, entre a convivência com a

diversidade e o bom ensino, optam pelo segundo. (FEVORINI, LOMÔNACO, 2009, p. 82).

As expectativas dos pais sobre a escola são estendidas a outros fatores, como apontam as pesquisadoras. Estes esperam “[...] estabilidade tanto na proposta pedagógica quanto no corpo docente e capacidade de conhecer bem as potencialidades e os limites de seus alunos, ou seja, que sejam capazes de estabelecer um trabalho individualizado para cada criança” (p.80).

A personalização do acompanhamento individual dos alunos aponta para uma demanda que a escola, embora tenha um projeto pedagógico coletivo para os alunos, desenvolva meios de observar a potencialidade de cada um, contribuindo para que as perspectivas de desenvolvimento que as famílias mantêm sobre os filhos seja cumprida com a ajuda da escola.

Um dado que chamou atenção de Fevorini e Lomônaco (2009, p. 81) diz respeito às críticas realizadas pelos pais, onde não se verificou uma convergência muito grande, entretanto, uma avaliação evidenciada nas entrevistas diz respeito ao modo como eram ouvidos pela escola: “Às vezes, um aspecto que era elogiado por uma das famílias da mesma escola era criticado por outra. Porém, houve uma crítica importante: o fato de não se sentirem ouvidos pelas escolas nas suas queixas e reclamações”.

Foi relatado também que nem todos os pais apresentaram este ponto de vista acerca da experiência sobre a escola, “[...] alguns, pelo contrário, elogiaram justamente o fato de serem acolhidos prontamente quando precisaram. Fato que só reforça sua importância na avaliação que as famílias fazem das instituições de ensino” (p.81).

Diante deste fato, Fevorini e Lomônaco (2009, p. 81), avaliam que

Como não há a “escola perfeita”, sua abertura e disponibilidade para receber críticas e, com elas, aprimorar sua prática é, na visão desses pais, fundamental para reforçar a confiança e estabelecer um bom relacionamento entre família e escola. De qualquer maneira, alguns dos participantes identificaram que as escolas têm uma tendência a se comunicarem com eles de forma unilateral.

Sobre as reuniões de pais, as entrevistadas sinalizaram que estes consideram, quase que em unanimidade, uma “chatice”. “Apenas uma das mães foi categórica ao dizer que são elucidativas e interessantes; os outros ou disseram explicitamente que não gostam, ou usaram termos indiretos como importante, superficial, etc” (FEVORINI, LOMÔNACO, 2009, p.81).

Ao analisar o motivo da classificação de “chatice” em relação às reuniões de pais, as pesquisadoras analisam que, apesar de as três escolas organizarem as reuniões de pais de formas diferentes, as razões da chatice parecem recorrentes.

A primeira delas é o fato de alguns pais “monopolizarem” as reuniões com questões particulares dos seus filhos ou com assuntos que não são do interesse de todos, sem que a escola intervenha. Outra razão é quando são enfatizados procedimentos e conteúdos e não a caracterização dos alunos e das turmas. Os pais se interessam pelo dia-a-dia das crianças e não querem aprender o que elas aprendem. Também não gostam quando apenas a direção ou a coordenação conduzem a reunião e não têm a oportunidade de terem contato direto com os professores (FEVORINI; LOMÔNACO, 2009, p.81).

Ainda sobre a “chatice” das reuniões de pais, esta é apontada pelas pesquisadoras como mais tolerada pelas mães do que pelos pais. Quando investigado junto ao casal de pais quem costuma ir para a reunião: “[...] apenas um deles disse que vão juntos sempre; outros disseram que vão juntos quando podem, mas em geral a mãe costuma ir mais. Ainda houve um casal em que o marido nunca vai” (p.82).

Favorini e Lomônaco (2009, p. 83), acreditam que uma forma de ressignificar o encontro entre a escola e os pais, é “[...] a escola oferecer, além das reuniões de pais já existentes, encontros em que os pais possam conversar e discutir entre eles questões relacionadas à educação dos filhos”.

Outro estudo empreendido sobre a relação família e escola: “os bastidores da relação família-escola”, foi realizado por Ribeiro (2004) com intuito de investigar as representações e vivências de agentes escolares e pais de alunos sobre a escola pública em que os filhos estudam. A escola pública fazia parte de um bairro periférico de uma cidade do interior de São Paulo. A escolha dos pais se deu em virtude da observação participante e do contato com algumas professoras que se referiam a alguns pais como não participativos, a partir disto, foi realizada entrevistas com professores no intuito de identificar os pais que correspondiam ou não às expectativas destes.

Como metodologia do estudo foi utilizada a observação participante na escola, entrevistas individuais com 22 pais de alunos de 3ª e 4ª séries, duas entrevistas em grupo focal com pais entrevistados individualmente e análise documental.

Sobre os resultados, Ribeiro (2004) constatou que, a escola percebe os pais de acordo com quatro maneiras: 1) prescrições quanto ao trabalho das famílias, o que compreende: - os pais devem auxiliar a escola com serviços prestados ou dinheiro (ênfase no cumprimento de normas escolares – vice diretora), - os pais devem participar das reuniões, ajudar nas tarefas

escolares, apoiar a escola quando houver problema disciplinar, passar para os filhos o valor da aquisição do conhecimento (proposta pedagógica); 2) Discurso de “famílias desestruturadas”, que precisam ser normalizadas, sendo uma ênfase ao que os pais não estão fazendo: - os pais são ausentes, não resolvem os problemas dos filhos, não acompanham sua vida escolar, não se interessam (professores). – Os pais que “mais precisam” não participam da vida escolar dos filhos (diretora, Plano de Gestão). – Os pais não conseguem educar os filhos, não valorizam o estudo, atrapalham a vida escolar dos filhos (coordenadora); 3) perplexidade diante de algumas situações familiares e dificuldade em saber como agir (professores); 4) abertura à participação dos pais e sensibilidade aos problemas comunitários (diretora). Busca de valorização do conhecimento que o aluno traz de casa (Plano de Gestão).

Sobre os resultados relativos às entrevistas individuais dos pais, Ribeiro (2004) apresentou os seguintes dados: observou-se relatos de pais classificados em seis perspectivas acerca dos professores dos filhos: vivências positivas dos entrevistados com os professores, vivências negativas, atributos do bom professor, crítica dos pais aos professores, dificuldade em avaliar os professores e as dificuldades identificadas em ser professor.

Sobre as vivências positivas que os pais tiveram, a pesquisadora relata que foram evidenciadas características positivas destes com os alunos, tais como: ser carinhosa, atenciosa, calma, educada, buscar saber das dificuldades dos alunos, tratar os alunos de modo igualitário, ser como pai e mãe para eles, ser paciente, interessada e preocupada com o desempenho do aluno. Sobre os aspectos pedagógicos ou específicos da função docente, Ribeiro (2004) afirma que estes apareceram em menor número.

Sobre as vivências negativas, estas apontam apenas para a relação professor/aluno, não havendo críticas sobre a relação família/escola. Tais críticas foram as seguintes: constrangimentos vividos pelos filhos, falta de paciência da professora. Um fato apresentado por Ribeiro (2004) e que chama atenção é que apenas dois relatos trouxeram questões pedagógicas como razão de vivência negativa, o primeiro aponta para a professora não olhar o caderno dos alunos e o segundo traz uma reclamação sobre a ausência de tarefa de casa.

Sobre o item “ser um bom professor”, foram evidenciados os seguintes requisitos para tal: ser carinhoso, educado e dedicado, também foi apontada a importância do professor observar o aluno em vários aspectos, não só em questões pedagógicas, mas também em sua vida como um todo. O professor também deve dominar a sala e ensinar o aluno a se comportar.

As críticas sobre os professores foram direcionadas ao: 1) desempenho, tais como: não corrigir devidamente os cadernos dos alunos, gritar em sala de aula, faltar muito; 2) envolvimento com o trabalho, criticando os professores que ensinam somente pelo salário; 3) tratamento diferenciado das crianças e à estigmatização de alunos devido as suas diferenças familiares.

Em relação à dificuldade em avaliar os professores foi verificado por Ribeiro (2004) que há uma submissão de muitos pais diante do saber da professora, julgando superior ao seu, considerando que a professora ensina a experiência certa e que a educação dada na escola é melhor que a da família. Sobre as dificuldades escolares, os pais também consideram que as professoras têm razão quando dizem que o aluno tem dificuldade em aprender. Ainda de acordo com a pesquisadora, os pais pareciam julgar-se inaptos para avaliar as professoras.

Sobre as dificuldades em ser professor, os pais avaliaram que estes sofrem a pressão dos pais de alunos, falta de instrumentalização para lidar com a agressividade dos alunos, a má remuneração e a dificuldade em ensinar tantas crianças ao mesmo tempo.

Ribeiro (2004) ainda relata que há um aspecto de apoio irrestrito dos pais à escola, no tocante ao que dizem não possuir queixas e na classificação que a escola é boa.

No que tange ao significado da escolaridade para os pais, a pesquisadora constatou que há um consenso sobre a importância do estudo para o futuro profissional dos filhos, considerando que a escolaridade ajuda a vida de modo geral, sendo alinhado a este fato as histórias individuais dos pais que não puderam estudar e o quanto isto influenciou em suas vidas. Há também expectativas de escolaridade para os filhos e desejo que eles possam ir além do grau que os próprios pais atingiram.

Sobre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, de acordo com a perspectiva dos próprios pais, Ribeiro (2004) obteve como resultados em sua pesquisa que há uma abertura da escola e os pais sentem-se bem tratados pelos agentes escolares. A participação dos pais é solicitada por meio de apoio financeiro, participação nas tomadas de decisões e trabalhos voluntários.

Os relatos sobre as reuniões de pais sinalizam que os pais comparecem às reuniões e têm uma visão positiva sobre as mesmas. Sobre o acompanhamento escolar dos filhos é possível perceber que os professores responsabilizam os pais pelo acompanhamento escolar dos filhos, que há uma atribuição da importância pelos pais de ajudar os filhos nas tarefas de casa, mas também há dificuldades dos pais em acompanhar os filhos na escola e, por conseguinte, impotência diante do fato dos alunos não melhorarem na escola.

Por estes fatos, Ribeiro (2004, p. 236) considera que há um “[...] discurso predominante reprodutor da visão hegemônica da escola”, na medida em que responsabilizam a si próprios e outras famílias pelos rumos da escolarização dos filhos. Além desta culpa assumida para si, há a postura submissa diante da escola.

Esta submissão está ancorada em situações descritas como positivas pelas famílias, como é o caso da aliança produtiva entre mães e professoras, entretanto, o requisito para a positividade desta aliança é que estas mães correspondam às expectativas das professoras, as quais, reproduzem as expectativas da escola como um todo (RIBEIRO, 2004).

A pesquisadora também percebeu que os pais participantes da pesquisa se mostraram mais críticos nas atividades realizadas em grupo, entretanto, estas críticas “foram vacilantes” (p. 237), de maneira que, “na maioria das vezes ocorria uma afirmação próxima ao discurso hegemônico, em seguida era narrada uma que deflagrava uma crítica” RIBEIRO, 2004, p.237).

Por fim, o estudo também aponta que os agentes escolares também funcionam de acordo com “[...] uma ideologia que mantém encoberta a realidade, impedindo a ação crítica. É importante, então, que eles tenham oportunidade de refletir (na ação) sobre suas vivências e práticas, para que possam utilizar melhor a aliança com as famílias” (RIBEIRO, 2004, p. 255).

Oliveira (1999), por sua vez, estudou a participação das famílias no cotidiano escolar realizando uma diferenciação sobre os tipos de participação: de um lado está a participação por meio do estabelecimento e manutenção das relações sociais, ocorridas, principalmente, em reunião com os pais, reuniões com orientadores ou outros funcionários, encontros para a entrega de notas dos alunos aos pais. Nestes encontros, a tonalidade impressa pelos agentes escolares é a da repreensão dos pais pelo comportamento dos alunos e o rendimento escolar, por exemplo. Ainda de acordo com a autora, essa atitude pode implicar em dificuldades no diálogo entre a família e a escola.

A forma de participação dos familiares seria por meio do diálogo efetivo entre a família e a escola, no qual esta primeira atuaria nas decisões centrais da escola, compartilhando assim o poder sobre os rumos e melhores decisões para a comunidade escolar como um todo (OLIVEIRA, 1999).

Vale ressaltar, que o conceito de não-participação dos pais no processo de escolarização dos filhos está relacionado à não presença física dos pais na escola, como se o fato dos pais não frequentarem regularmente a escola para tomarem conhecimento do dia a

dia dos filhos fosse um dado concreto para dimensionar esta participação, como aponta Lahire (1997).

De acordo com o autor, este ponto de análise é um mito criado no interior das próprias escolas, sobretudo pelos professores, e serve como justificativa causal para as possíveis dificuldades que os alunos possam encontrar no processo de estudos; além do mais, regular a ida do país à escola também é uma forma de controle que as escolas empreendem para lidar com as famílias, impondo a sua perspectiva de participação e desconsiderando as formas particulares que cada família empreende para participar da vida escolar dos filhos.

Um outro estudo, realizado por Oliveira (2007), teve como objetivo investigar as concepções acerca da relação família-escola junto a psicólogos escolares, professores, pais e alunos do Ensino Médio de escolas do Distrito Federal. Ao todo foram ouvidos 16 colaboradores por meio de entrevistas individuais e coletivas. Os resultados da pesquisa apontaram que na concepção dos participantes o objetivo da relação família e escola é a formação integral dos filhos e alunos, no entanto, todos os participantes concordam que há inúmeros problemas que ocorrem advindos desta relação.

Os professores consideram quem há um modelo familiar que atende melhor as exigências educacionais e que via de regra não é vivenciado pelos pais, o que acaba por ocasionar a interferência da escola. Estes, também entendem que os limites da participação dos pais encerram-se onde começa as competências dos professores, como a elaboração e planejamento de aula.

Tanto os familiares como a escola compreendem e conhecem as responsabilidades que têm, bem como apontam para as funções específicas do outro, mas não conseguem discriminar ações pontuais que podem ser compartilhadas por ambas as instituições.

Ainda de acordo com o estudo, os alunos, adolescentes em questão, são vistos como mensageiros, uma via de comunicação entre a escola e a família, não sendo observado tanto pela escola como pela família um outro modo de operar destes alunos frente a questão da relação família e escola.

Oliveira (2007) aponta que é preciso que a psicologia escolar atue estabelecendo diálogo e compreensão entre as partes, favorecendo assim a mudança de postura de todos os envolvidos neste processo.

Como toda relação, a articulação entre a família e a escola encontra pontos de tensão e conflitos, mas também apresenta possibilidades, que se exploradas, favorecem e

potencializam os aspectos positivos que esse encontro pode desencadear. É sobre estes aspectos que trata o tópico seguinte.

Apresentados os estudos acima que tratam da relação família e escola, os itens a seguir apresentam discussões que permeiam esta relação, a saber, os discursos, entraves e possibilidades desta relação; discussão sobre a possibilidade da relação família e escola ser democrática e novos rumos da estrutura familiar e sua interface com o discurso escolar

1.2 A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA VISTA SOB A ÓTICA DO FRACASSO ESCOLAR

Ao falar sobre a relação família e escola é necessário considerar discussões críticas que se estruturaram há décadas e buscaram desvelar de que modo as escolas lidavam com a sua clientela, sobretudo as famílias de alunos de classes menos favorecidas, sendo estas famílias para as quais recaíam e, ainda hoje recaem, críticas sobre o modo de acompanhamento escolar e o desempenho dos alunos, sobretudo quando estes alunos apresentam queixa sobre alguma dificuldade escolar ou mau desempenho, compreendidas no termo fracasso escolar (PATTO, 1996).

A relação empreendida da escola para com as famílias traduz-se em demandas de ajustamento, sendo estas de ordens diversas e, na maioria dos casos, alicerçadas em queixas que denunciam um mau desempenho pedagógico dos alunos, bem como comportamentos indesejáveis destes no ambiente escolar, mas, também, sobre estas próprias famílias, sua configuração, a atenção dispensada aos estudos dos filhos e o modo que cumprem as demandas solicitadas pela escola.

O objetivo desta seção é tratar, de maneira crítica, sobre a relação família e escola aliada à uma discussão sobre o fracasso escolar, buscando desvelar os preconceitos sobre as famílias e estudantes de escolas públicas. Faz-se necessário apresentar estas considerações tendo em vista que a relação estabelecida com as famílias é demandada para evitar que os alunos tenha um aproveitamento escolar deficitário, na ocorrência deste o contato é feito com as famílias para tomar providências sobre tal e também para informar a elas os comportamentos mais adequados perante o processo de escolarização dos filhos.

Na década de 1980 no Brasil surgiu um importante estudo crítico (PATTO, 1996) acerca das práticas escolares, da atuação profissional, sobretudo de psicólogos e também sobre a representação e a relação que se estabelecia com os alunos e suas famílias,

principalmente as famílias pobres. Estes estudos partiam do fenômeno do fracasso escolar e se propunham a abandonar uma concepção que responsabilizava predominantemente o aluno e sua família e buscar uma compreensão crítica da relação entre escola e sociedade, investigando processos e práticas escolares cotidianos e discutindo a participação da escola na produção do fracasso escolar.

Estes estudos foram sucedidos por outros que objetivavam investigar a mesma questão e desvelar um estado aparente de democratização do ensino e práticas igualitárias no interior das escolas para com a sua clientela. Versando sobre a questão da democratização do ensino elencam-se os trabalhos de Campos (1984), Campos e Goldenstein (1981), Goldenstein (1986), Patto (1996) e Spósito (1984). O que estes estudos revelam é a disparidades das práticas realizadas nas escolas na relação com diferentes camadas sociais, bem como um quadro estrutural de práticas que não inserem a família e criam muros na relação entre a escola e estas famílias. Este quadro tem aspectos históricos e se sustenta em práticas que foram sendo consolidadas ao longo dos tempos.

Vale ressaltar, como bem aponta Patto (2007), estes muros estão criados e consolidados à frente da relação das escolas com as famílias pobre, relações travestidas por preconceitos e estigmas que encontram eco socialmente quando há menção aos pobres, às famílias menos favorecidas, traduzidos em máximas como “[...] os pobres são menos capazes, mais ignorantes, mais propensos à delinquência – seja por motivos constitucionais seja por deficiências no ambiente familiar, lido em chave moralista” (p. 244).

Desta forma, Patto (2007, p. 244) denuncia que este modelo de democratização escolar aliada a uma suposta inclusão social, tem sido feito sem a consideração das contradições paralelas às práticas de acesso ao ensino:

Nesse terreno, criam-se bolsas-família que têm como exigência a obrigatoriedade de frequência à escola das crianças das famílias beneficiadas, não importa a qualidade do ensino oferecido, e crescem programas educativos desenvolvidos por organizações não-governamentais que não concebem a educação como direito à formação intelectual – ou seja, à informação que fundamenta a reflexão e mobiliza a práxis –, mas ensinam, em chave assistencialista e à guisa de "inclusão social", passos de capoeira, noções de algum esporte, padaria e confeitaria, arremedos de artesanato, às vezes nos próprios prédios escolares. Tais programas em geral promovem formas de "inclusão marginal", não raro de natureza perversa.

A história das escolas relacionada com o projeto social dos Estados é datada desde os primórdios de sua concepção. De acordo com Patto (1996), a escola e seu ideário de

universalização e obrigatoriedade se constitui como meio de alcançar a unidade nacional, investimento pelo qual se fundirão as diferenças de credo e de raça, de classes e de origem.

A fim de alcançar estes objetivos, as escolas têm em sua constituição e essência a noção de ordenamento e divisão de saberes estruturados a partir de conceitos sobre as noções de infância e da preparação das crianças para tornarem-se adultos comprometidos com os ideais da sociedade onde estão inseridos (ARIÈS, 1981).

Nos dizeres de Rocha (2000), a escola é a organização oficial responsável pelo reconhecimento da constituição do chamado cidadão produtivo, a conseqüente educação escolarizada legaliza o sujeito na sociedade, seja na ordem prática – alfabetização, preparação para o mercado de trabalho ou a concessão de diplomas, seja em relação à ordem do valor – quanto de cultura foi adquirido.

A noção de escola como espaço do saber estruturado por meio de métodos rigorosos de ensino acompanha a evolução do conceito de infância, redimensionando o olhar sobre as crianças - sua fase de desenvolvimento e a correlata noção de idade, mudando a concepção que se tinha de que as crianças são adultos em miniatura.

Neste processo, a função da família em relação à educação das crianças também sofre rearranjos, a tutoria pela transmissão de saberes passa a não ser mais exclusivamente das famílias, representada pela figura dos membros mais experientes, tem-se agora o compartilhamento de responsabilidades, uma divisão de tarefas: a família transmite valores e conceitos próprios daquele grupo específico e a escola fica incumbida da transmissão de saberes sistemáticos, culturais e universais. (ARIÈS, 1981).

Família e escola fundam, então, uma relação de parceria, estas duas instituições terão suas ações voltadas para o desenvolvimento intelectual, social, cultural e moratório das crianças. A instituição família despende esforços, investe e credita expectativas e significa a escola como constructo importante para o desenvolvimento de seus filhos.

Entretanto, autores chamam a atenção para o fato da dissociação das funções que escola e família exercem frente à educação das crianças. De acordo com Oliveira (2002), Viana (2005) e Chechia e Andrade (2005), a divisão de responsabilidades e a diferenciação dos papéis exercidos por cada uma dessas instituições tem sido um dos fatos que distancia a parceria entre ambos, consolidando uma relação conflituosa entre a família e a escola. A diferenciação a que se referem diz respeito à responsabilização da escola pela educação formal das crianças e a família ser incumbida da socialização primária e da chamada educação informal.

De acordo com Romanelli (2013) estudos sobre a articulação entre a família e a escola não são recentes e abrangem várias áreas de conhecimento, diálogos interdisciplinares com a antropologia, psicologia, psicanálise, sociologia e história. Muitos destes trabalhos têm como objetivo analisar a atuação destas duas instituições e abrir caminho para novas formas de reflexão.

Analisando esta relação ao longo dos tempos é possível perceber a modificação na forma de interação, na qual a escola adquiriu a função de disciplinamento, não só dos alunos, mas também sobre as próprias famílias e os comportamentos esperados. Esta relação é complexa e, por vezes, assimétrica (RIBEIRO; ANDRADE, 2014), no que diz respeito aos valores e objetivos entre as duas instituições, relação que também é sujeita a conflitos de diferentes ordens, em especial nos bairros particularmente marcados por condições socioeconômicas desfavoráveis (ZAGO, 2013).

As vivências das famílias e a forma de educação de seus filhos passou a ser alvo de críticas e questionamentos oriundos dos agentes escolares, ditando e impondo padrões de comportamento e criando a classificação dicotômica entre famílias ideais e famílias com modelos de criação não aceitáveis, sobretudo em relação às famílias de camadas populares, sobre as quais incidem críticas generalizadas e de cunho negativo quanto ao modo de vida e suposta fragilidade dos cuidados e investimentos dispensados às crianças.

Apesar da literatura especializada denunciar as consequências negativas provenientes dessa interpretação da realidade, o que se observa na escola pública atualmente é a preponderância do mesmo discurso (RIBEIRO; ANDRADE, 2006). As famílias são prioritariamente culpabilizadas pelo fracasso escolar dos filhos, sendo este atribuído à pobreza, baixo grau de escolaridade dos pais e desestrutura familiar (CAMPOS, 1995; GOMES, 1994), e vistas como ineficientes para transmitir as concepções de mundo adequadas à criança.

Para Zago (2003) é necessário abandonar concepções universalistas que tomam as camadas populares como um conjunto indiferenciado, nos obrigando a pensar a família e alunos datados, contextualizados, considerando a realidade a partir do meio sociocultural estudado, com características distintas, construídas mediante determinantes específicos. É preciso estar atento também à generalização que se faz ao falar em “famílias de alunos da escola pública”, não sendo possível este termo caracterizar bem essa clientela (RIBEIRO; ANDRADE, 2006).

De acordo com Viana (2005) é preciso compreender também que as famílias de camadas populares têm diferenças entre si no que concerne ao desenvolvimento de estratégias de mobilização familiar frente ao processo de escolarização de seus filhos. Esta mobilização familiar é entendida pelo autor como

[...] atitudes e intervenções práticas voltadas para o rendimento escolar dos filhos, comportamentos e atitudes que mostram ser mais característicos das camadas médias. Esses estudos apontam, a meu ver, para a necessidade de melhor qualificar e caracterizar as relações das famílias de camadas populares com a escola, sinalizando para alguns deslocamentos de foco, um dos quais seria o reconhecimento da existência de *um tipo particular de presença familiar* na escolarização dos filhos nesses meios (VIANA, 2005, p.109).

Deste modo, é possível compreender que a própria escola não pode tomar como participação dos pais apenas uma forma de acompanhamento escolar, é preciso ter o discernimento e a compreensão de que cada instância familiar desenvolve seu próprio roteiro de acompanhamento, suas práticas e concepções acerca da educação dos filhos, não podendo ser considerada omissa quando não atende ao que é estabelecido pelas escolas como o ideal.

1.3 FAMÍLIA E ESCOLA: RELAÇÕES DE CLASSE?

Ao longo do tempo estas duas instâncias socializadoras e instrutivas veem formatando e imprimindo características distintas quanto ao modo de pensar sobre si próprias, seja enquanto parceiras, seja de modo individual. Não obstante, esta relação é permeada por contradições entre os discursos proferidos e as práticas realizadas no que concerne à parceria empreendida por estas, sobretudo, quando nos referimos à relação que a escola empreende com a família de escola pública.

Segundo Santos (2010) esta relação não tem sido democrática, sobretudo quanto ao lugar que a família ocupa no espaço escolar, uma vez que a escola restringe sua participação efetiva, traduzida em ações de envolvimento crítico frente ao papel da escola e da educação.

Esteban (2007) apresenta as seguintes considerações sobre o processo de democratização, pilar discutido como fundamento para uma efetiva parceria entre a escola e sua clientela de classes populares.

A transformação da escola, por meio de sua efetiva democratização, é uma meta há muito buscada. Tal mudança exige uma profunda reflexão sobre os modos de incorporação das classes populares à escola, apresentando-se como um dos desafios centrais a promoção de ações capazes de fazer da

escola pública uma escola de educação popular e não meramente uma escola para as classes populares. Nesse percurso, é relevante interrogar as relações entre esta mudança de perspectiva e a produção das práticas que orientam a dinâmica pedagógica. (ESTEBAN, 2007, p.11).

Entretanto, a autora ainda ressalta que, pensar sobre o processo de “[...] escolarização das classes populares nos remete a uma longa história de fracasso que, de muitas formas, vai impedindo que os estudantes vivam a escola como um espaço significativo de ampliação de conhecimentos” (p.9). Esta vivência está atrelada ao olhar que a escola lança aos seus alunos, na parceria ou na ausência desta que pode ser firmada com as famílias:

Neste contexto, mostra-se importante enfrentar o desafio de configurar a escola pública não como uma escola para as classes populares, mas como uma escola de educação popular, o que nos leva a indagar as relações entre esta mudança de perspectiva e a configuração da dinâmica pedagógica. (ESTEBAN, 2007, p.09)

Por outro lado, a relação entre família e escola vem sendo incentivada pelas políticas públicas, reforçando a necessidade de inclusão e colaboração efetiva das famílias no cotidiano escolar, apontando este princípio como fundamental para uma escolarização bem sucedida. (SAMARTINI, 1995).

Em relação ao incentivo da participação dos pais no cotidiano escolar, tramita no Senado um Projeto de Lei, o PLS 620/2011, da senadora Lídice da Mata (PSB-BA) que propõem assegurar ao trabalhador o direito à falta no trabalho por um dia a cada seis meses com o objetivo de participar de reuniões escolares de filhos ou enteados, conforme ementa abaixo:

Ementa: Acrescenta inciso X ao art. 473 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para permitir a ausência do trabalhador ao serviço por um dia a cada seis meses para comparecimento as reuniões escolares dos seus filhos, mediante comprovante de comparecimento à escola.

Explicação da Ementa: Acresce inciso X ao art. 473 do Decreto-Lei nº 5.452/43 (Consolidação das Leis do Trabalho) para prever que o empregado, sem prejuízo do salário, poderá deixar de comparecer por um dia ao serviço, a cada seis meses, para participar das reuniões escolares dos filhos, mediante comprovação de comparecimento à escola (SENADO, 2015)

Entretanto, conforme apontam diferentes estudos, a valorização da participação dos pais é enfaticamente defendida nos discursos, entretanto, efetivamente poucas condições têm sido dadas a esta participação, visto que o referido projeto continua na Comissão de

Educação, Cultura e Esporte (Secretaria de Apoio à Comissão de Educação, Cultura e Esporte), desde outubro de 2015, conforme informa o site do Senado.

Reconhecer a importância da presença dos pais no cotidiano e nas atividades referentes à vida escolar dos filhos significa garantir direito de sua participação sem o temor de perder o emprego ou ter o dia de trabalho descontado no final do mês.

Ainda que as relações entre escola pública, especialmente nos níveis fundamental e médio, e educação popular não sejam questão central na formulação das políticas públicas, a análise do cotidiano escolar evidencia que a atuação na escola pública, hoje, não pode desconsiderar as classes populares que a constituem (ESTEBAN, 2007, p.10).

Pois são os membros das classes populares que têm o temor de perder o emprego e se deparam com a necessidade de escolher entre atender as demandas da escolarização dos filhos ou não faltar ao trabalho.

Cabe salientar que mesmo que o Projeto de Lei seja aprovado, este não assegura a qualidade do contato estabelecido entre a escola e a família no momento desta reunião, da presença desta família na escola, assim como a real democratização do espaço escolar e a participação efetiva da família nas decisões referentes a este. É preciso que as características destas reuniões sejam a escuta atenta ao que estes pais demandam e falam, não só daqueles que possuem o discurso em conformidade com as demandas escolares, mas também aqueles que destoam do habitual reproduzido. Conforme aponta Esteban (2007, p. 10):

O reconhecimento da escolarização como um direito faz-se acompanhar de políticas públicas que visam à expansão de vagas, no sentido de garantir a presença de todas as crianças na escola, de fomentar a educação de jovens e adultos e de ampliar o acesso aos ensinos médio e superior. Os procedimentos implementados dirigem-se especialmente aos sujeitos das classes populares, uma vez que são eles que constituem fundamentalmente a escola pública e vêm sendo historicamente excluídos da educação escolar.

Mas é preciso estar atento a estes discursos de democratização da relação família e escola e a inserção real das famílias, pois as práticas escolares que visam este fim dependem muitos mais de iniciativas cotidianas das escolas do que normativas que visem inclusão de famílias nos processos e práticas escolares: “[...] a verdadeira democratização da educação tem mais a ver com a capacidade que a Escola tem em acolher no seu seio, sem gerar exclusão ou discriminação por insucesso escolar, a enorme diversidade social e cultural, que a lei passou a determinar” (SOUSA, 2000, p. 2).

Ao mesmo tempo que se considera a importância desta parceria é preciso estar atento à interdependência e as influências recíprocas entre a família e a escola, compreendendo que nesta relação estariam as transformações por que passam, a um só tempo, as estruturas e os modos de vida familiar, por um lado, e as instituições e processos escolares por outro (ZAGO, 2003).

A forma de relacionamento da escola para com a família pobre precisa ser analisada sob a ótica da ideologia social que determinado contexto produz e reproduz. As concepções e as relações estruturantes ancoram-se nos dogmas e preconceitos perpetuados ao longo da história. O olhar que se tem para a família de escola pública, classificada como “pobre” tem sido a mola propulsora das relações estabelecidas com a família desta classe social. A família de escola pública carrega os estigmas e significação que a pobreza ocupa socialmente: lugar de desqualificação e incapacidade mediante o processo de criação e escolarização de seus filhos.

Segundo Marilena Chauí (1982), é por meio da ideologia que é formulado um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência de universal.

Esta afirmação corrobora a denúncia empreendida por Maria Helena de Souza Patto na década de 1980 e que impulsionou debates críticos na área da Psicologia Escolar acerca da relação contraditória e conflitante que a escola estabelece com a família, sobretudo a família de escola pública, de camada social menos favorecida. Em seu livro “A produção do Fracasso - histórias de submissão e rebeldia”, a autora analisa histórica e culturalmente as dimensões e os constructos do preconceito que permeia o modo de pensar e relacionar-se da escola com esta família.

O panorama que a autora analisa é o da humilhação, como bem discorre Sylvia Leser de Mello na apresentação do livro, o cotidiano apresentado e discutido é o “[...] dos alunos constantemente humilhados e das famílias que carregam o peso cotidiano de muitas formas de humilhação” (1996, p. X). Esta prática é estruturada e mantida por preconceitos e estereótipos sobre as crianças de bairros periféricos e suas famílias. A partir destes discursos as famílias introjetam o que lá ouvem a respeito de si mesmos, dessa forma, não lutam contra os estereótipos sentindo-se comumente culpados pelas dificuldades dos filhos (SIGOLO; LOLLATO, 2001).

Decorrente desta relação que atribui improdutividade e incapacidade à família pobre, Patto (1996) aponta o chamado fracasso escolar, quando o aluno fracassa no seu processo de escolarização. Historicamente, a compreensão da escola sobre os fatores que geram o fracasso escolar atribui somente ao aluno e sua família a responsabilidade por este fenômeno, desconsiderando sua parcela como segmento imbrincado neste processo. No livro são apontadas reflexões sobre como o aluno percebe seu lugar na escola e como a escola postula expectativas e comportamentos para este.

Desta forma, quando a escola passa a desconsiderar sua parcela de responsabilidade no processo de escolarização destas crianças, é provável que deixe de empreender ações que incentivem e objetivem procedimentos e estratégias efetivas para a escolarização e apropriação dos conhecimentos por parte de seus alunos.

O resultado não poderia ser diferente: a escola pública falha na sua tarefa básica de alfabetização das crianças das camadas populares, excluindo-as precocemente de seu interior, através de um mecanismo de rejeição que opera duplamente, pois a escola não aceita a criança como ela é, e a criança não aceita a escola como ela funciona. (MELLO, 1996, p. XI)

Pensar o fracasso escolar na perspectiva de que a escola culpabiliza os alunos e sua família torna possível visualizar algumas concepções que a própria escola tem em relação ao lugar dos sujeitos que a frequentam e como concebe, sobretudo, as competências ou falta das famílias, no manejo e condução do processo de escolarização das crianças.

Tendo em vista estes elementos apontados pelas autoras, é preciso levar em consideração que a ideologia dominante e os mecanismos de reprodução desta cultura capitalista também terão efeitos no interior das escolas e das relações que ali são estabelecidas, uma vez que a escola é um microssistema que reproduz a lógica social. Cabe salientar que os mecanismos pelos quais a escola legitima essas concepções são mascarados e dissimulados, buscando-se manter o discurso da escola para todos, entretanto, sua prática “[...] transfigura os fatores sociais de desigualdade cultural em desigualdades escolares, quase sempre entendidas como desigualdades de mérito, inteligência, aptidão ou dos dons pessoais” (CATANI, p. 17, 2002).

As relações estabelecidas no interior das escolas são relações entre classes, decorrentes de uma sociedade pautada pelo modelo econômico capitalista, no qual imperam o poder, a exploração e as estratégias de dominação de uma classe sobre a outra: uma classe com a apropriação dos meios e instrumentos de produção sobre a classe assalariada, que dispõe unicamente de sua força de trabalho (CAMPOS, 1995).

Nesta configuração, a hierarquização de papéis é evidenciada, criando-se uma escala de valores: no topo a escola e os ditames científicos dos saberes estruturados, abaixo os alunos e suas famílias.

É preciso pensar também que as famílias, embora integradas a um macro sistema cultural, também desenvolvem no seu próprio interior toda uma rede de significados, comportamentos e pensamentos sobre a convivência em sociedade e sobre o próprio processo de apropriação de saber dos seus membros. No entanto, a escola desconsidera estes saberes e tenta equiparar o capital cultural de seus alunos e imputa preconceito e ressalvas para com aqueles que não possuem o saber estruturado de acordo com o saber burguês.

Bourdieu (1998) nos traz a reflexão de que ao ingressar nas escolas as crianças tem contato com um universo de códigos específicos que estão relacionados com a cultura dominante, cultura esta nem sempre acessível às famílias de camadas populares, o que ocasiona um juízo de valor por parte da escola, tratando os alunos como incapazes de se apropriar dos conteúdos privilegiados nos programas de ensino.

Esta lógica valorativa que a escola imprime em seus discursos e ações provem de algumas condições históricas e sociais, sobretudo ligadas ao ideário que valoriza hábitos, atitudes e comportamentos das classes dominantes considerados o referencial a ser seguido socialmente. Deste ideário advém toda uma prescrição de comportamentos e lugares sociais, para os quais os pobres e seus filhos não estariam preparados. Primeiro, por não terem direitos legítimos para fazer parte desta parcela social; segundo, porque os comportamentos tidos como característicos da classe dominante não teriam sido apropriados pelos pobres, submetidos a uma distinção de valores, linguagem, comportamentos.

Sendo esta a lógica que impera socialmente - a desqualificação dos pobres, a escola, como pertencente e reprodutora das ideologias sociais, carrega em si, nas práticas cotidianas, os mecanismos de perpetuação deste discurso, eximindo-se de responsabilidades mediante os percalços no processo de escolarização destas crianças vindas de camadas socialmente menos favorecidas.

Seguindo esta lógica de responsabilização e desconsideração dos saberes das famílias de escola públicas, os mecanismos de humilhação no interior das escolas, tornam-se invisíveis o que tem contribuído para que a escola se exima de responsabilidades no processo de exclusão escolar.

Os estudos desenvolvidos por Patto (1996) sobre o fracasso escolar apontam como as diferentes explicações para a exclusão, historicamente, centraram-se nos indivíduos, seja em

decorrência de aspectos físicos e ou biológicos, em função das condições de vida e desenvolvimento.

A história das explicações do chamado “fracasso escolar” das crianças das classes populares é feita de uma sequência de idéias que, em linhas gerais, pode ser assim resumida: na virada do século, explicações de cunho racista e médico; a partir dos anos trinta, até meados dos anos setenta, as explicações de natureza biopsicológica – problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento; dos primeiros anos da década de setenta até recentemente (mais ainda predominante nos meios escolares), a chamada teoria da carência cultural. (PATTO, 1996, p. 107).

A concepção de fracasso escolar e as explicações subjacentes a estas formulações denotam a incapacidade dos indivíduos e não apontam, em nenhum momento, os determinantes históricos e culturais para a produção dessas desigualdades, impedindo que um fenômeno complexo como esse fosse compreendido em sua multiplicidade de variáveis. As explicações concentram-se como o fracasso de uma classe social, a classe pobre.

No contexto contemporâneo, as relações entre famílias e escolas, assumiram outros contornos em que as questões relacionadas às condições socioeconômicas e culturais das famílias foram acrescidas as novas configurações familiares, as quais implicam novas aberturas no espaço escolar para seu acolhimento, conforme elementos analisados a seguir.

1.4. NOVOS RUMOS DA ESTRUTURA FAMILIAR E SUA INTERFACE COM O DISCURSO ESCOLAR

No interior das escolas e nas falas de seus protagonistas tem-se o discurso acerca do modelo de família, considerado, sobretudo, ideal para os padrões atuais. Aliado a este padrão ideal que a escola objetiva manter convivência, o qual é tido também como aquele que melhor favorece o sucesso escolar dos alunos, sob a ótica da escola, há uma tentativa de conceituar o que é uma família.

Por vezes, essa definição ideal de família não é a mesma descrita por aqueles que estudam as configurações familiares e nem sempre levam em consideração padrões mais flexíveis de compreensão sobre o que caracteriza, de fato, uma família, muito além da composição de seus membros. E há uma dificuldade de consenso na conceituação de família entre aqueles que precisam adotar essa descrição para diversas ações, como descrevem Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 100).

Apesar da crescente discussão acerca das possíveis definições de família e da busca por um conceito comum, ainda não é possível afirmar que exista uma definição de família que seja aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade. Mesmo não havendo essa concordância unânime acerca da definição de família, há que se privilegiar aquelas definições que contemplam as variáveis mínimas, ou básicas, do que se entende por família, pois é a partir destas variáveis que se poderão realizar estudos e pesquisas mais amplos e representativos das relações humanas.

Lévi-Strauss em obra publicada em 1956 afirmava a existência de um modelo ideal de família, caracterizado da seguinte forma:

(1) tem sua origem no casamento; (2) é constituído pelo marido, pela esposa e pelos filhos provenientes de sua união; e (3) os membros da família estão unidos entre si por (a) laços legais, (b) direitos e obrigações econômicas e religiosas ou de outra espécie, (c) um entrelaçamento definido de direitos e proibições sexuais, e uma quantidade variada e diversificada de sentimentos psicológicos, tais como amor, afeto, respeito, medo e outros. (p. 34).

Considerando que boa parte dessas características prevalece no imaginário social, torna-se imperativo discutir as composições familiares que esta definição exclui: famílias recompostas a partir de um novo casamento de um dos cônjuges, famílias homoafetivas, famílias chefiadas por apenas um dos pais, famílias lideradas por avós ou outros parentes, famílias construídas a partir da adoção, ou seja, uma multiplicidade de laços, que podem escapar a qualquer tentativa de tipificação, onde os vínculos que estabelecem necessariamente não se configuram como sanguíneos ou fruto de uniões entre pais do casamento original.

A respeito dos novos modelos de família Ceccarelli (2007, p. 70) informa que

Nos debates atuais em torno das novas configurações familiares pode existir ou não uma forma de exercício da parentalidade que foge aos padrões tradicionais: famílias monoparentais, homoparentais, adotivas e recompostas, temporárias, produções independentes, e tantas outras.

De acordo com os dados do Censo Demográfico do ano de 2010 do IBGE, os lares e as responsabilidades advindas deste centravam-se única e exclusivamente na chefia das mulheres em 37,3% das residências. Estes dados são categorizados nas chamadas Estatísticas de Gênero.

A mudança na dinâmica familiar vista nos últimos anos é apontada no Censo com outros dados que chamam atenção sobre as características da família atual: os dados apontados sugerem que quando os casais moram com seus filhos são as mulheres, num total

de 22,7%, aquelas responsabilizadas pelos seus lares. Nos casos em que os casais são separados ou os filhos moram apenas com um destes o número de mulheres que assume a responsabilidade pela criação dos filhos chega aos 87,4%.

Há outros números a serem considerados: quando se toma por base a situação financeira destas famílias chefiadas por mulheres percebemos como a família nuclear, tomada como referencial para a família ideal descrita na escola como o modelo esperado sofreu alterações ao longo dos tempos. Nas residências urbanas com renda de até meio salário mínimo o número de mulheres à frente dos lares é de 46,4%; nos casos em que a renda familiar é de mais de dois salários mínimos por pessoa o percentual encontrado é de 32,7% de mulheres responsáveis pelos lares.

Perceber essas mudanças e o descompasso entre os discursos institucionais sugere que há um mal-estar em torno das novas configurações familiares, configurações essas, que de acordo com Cruz e Uziel (2014) incidiram sobre a família a partir do século XVIII e que permitiram que os conceitos e práticas relacionadas a esta, sobretudo à maternidade, também se modificassem.

Gradativamente, foram imprimindo-se modificações em torno das práticas e da organização familiar. O papel da mulher sofreu um rearranjo e outras questões começaram a significar a sua localização social e diante da própria família.

A família conjugal moderna, balizada pelo casamento legal e indissolúvel, em que indivíduos manifestavam a liberdade de escolha pessoal, vê-se em dilema devido ao constrangimento perante os papéis que são definidos no exercício da individualidade de cada um. A construção desse modo de vida impediu a igualdade entre os gêneros, bem como a conquista feminina da cidadania, estando a mulher subordinada legalmente ao marido (CRUZ; UZIEL, 2014, p. 61).

A mulher passa a ter um status diferenciado do que ocupava anteriormente, surgindo a oportunidade de inserir-se socialmente em campos antes considerados como não possíveis a sua participação. Deste modo, participar ativamente da sociedade, rompendo os muros dos lares domésticos passou a ser fato concreto para as mulheres, sobretudo, em campos de trabalho e atuação tidos, anteriormente, como exclusivamente masculinos. A divisão sexual do trabalho é redefinida, a mulher reivindica igualdade para então conseguir romper os limites do privado, passando a desempenhar vários papéis no espaço público e em sua vida cotidiana, o que faz muitas mulheres deixarem de reduzir suas aspirações ao casamento e aos filhos (CRUZ; UZIEL, 2014).

Desta forma, com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, esta conquista certa independência, sobretudo financeira, do marido (OLIVEIRA, 2009), levando-as a uma procura por qualificação educacional, em todos os níveis de ensino, o que acarreta, em muitos casos, uma remuneração melhor que a do próprio marido, aquele que ocupava status na família pela característica de provedor financeiro (OLIVEIRA, 2009).

Por dados como este que a família é encarada como não estática; ela é uma instituição que se transforma, que se modifica nas suas finalidades e suas funções. No Brasil, conforme assinalado em vários estudos, a tônica foi colocada sobre o modelo dominante de família: a organização familiar extensa de tipo patriarcal (ZAGO, 1994).

Entretanto, embora mudanças progressivas foram se estabelecendo no interior das famílias tais como os novos papéis assumidos pelas mulheres inserindo-se no mercado de trabalho; a formação de novos vínculos amorosos, em que se estabelece um relacionamento não mais por arranjos familiares, mas pela necessidade de estar com o outro; as novas configurações familiares em que não predomina mais o desenho pai, mãe e filhos e nas quais as famílias passaram a ser consideradas pelo vínculo estabelecido. Ainda assim “[...] a família nuclear burguesa tornou-se modelo de saúde e retidão moral; e qualquer formato familiar que não se assemelhasse a esse era visto como perigoso, produtor de degenerados”, conforme apontam Asbahr e Lopes (2006).

Esta concepção de intolerância aos novos modelos familiares tem se reproduzido e gerado consequências nas instituições escolares. Advindo deste discurso, inúmeras práticas de culpabilização e responsabilização à família pelo desempenho escolar dos alunos têm sido impressas.

De acordo com Fevorini e Lomônaco (2009, p. 75), existe um discurso recorrente e massivo “Entre educadores, reforçado por teóricos da sociologia e da educação, de que essa ‘nova’ família parece não ser capaz de cumprir algumas funções educacionais que são a base da educação escolar e delega essa tarefa para a escola.

A concepção nos meios escolares que encara as famílias como incapazes de cumprir com o papel esperado por uma família carrega inúmeros juízos de valor e segundo Szymanski (2003, p. 68) “[...] é frequente ouvirmos depoimentos de professores ou membros da equipe escolar acerca de que as famílias são ‘desestruturadas’, ‘desinteressadas’, carentes e, no caso de comunidade de baixa renda, violentas”.

Em consequência desta dita incapacidade familiar o desempenho dos alunos no processo educativo é comprometido, podendo surgir, assim, de acordo com essa lógica, os

chamados problemas de aprendizagem, que têm sido atribuídos, entre outras questões, pela característica das famílias, àquelas que não obedecem ao padrão instituído de família ideal – a família nuclear. As famílias têm sido imputadas como responsáveis pelo mau desempenho de seus filhos, discurso este que exime a escola e seus agentes como parte constituinte de todo e qualquer fenômeno gerado no interior das escolas.

O modelo de família ideal desejado pela escola desconsidera a família enquanto sistema heterogêneo sujeito às variações históricas, difundindo um discurso genérico e classificatório. Assim, quando vista “[...] pelo prisma da anormalidade, o comportamento das famílias provoca, linearmente, a não aprendizagem.” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 180).

De acordo com Asbahr e Lopes (2006), as falas que hoje permeiam a educação, têm suas raízes na própria construção histórica da sociedade brasileira. Muitas foram as influências, no ideário educacional, de concepções europeias e norte-americanas produzidas em áreas diversas como a Medicina, o Direito e a Psicologia.

Os discursos escolares que visam o ajustamento das famílias são inúmeros, incidem sobre as configurações familiares, sobre as práticas de acompanhamento escolar desenvolvidas pelos pais, sobre o modo de participação dessas famílias no cotidiano escolar. Todos estes têm em comum um juízo de valor acerca do que se considera ideal, ou mais, sobre aquilo que a escola considera o correto. E estas concepções se tornam muito mais incisivas quando se referem àquelas famílias de camadas populares.

Cenários como os demonstrados pelos dados do Censo de 2010, no qual as configurações familiares têm como figura central as mães, são alvo de críticas e posicionamentos reticentes da escola.

Feitos esses apontamentos teóricos sobre os cenários da relação família e escola, no qual foram abordados os descompassos, os pontos de conflito, mas também como essa relação pode significar sucesso escolar, a seção seguinte trata da abordagem metodológica adotada nesta pesquisa.

2 A PESQUISA

A abordagem metodológica escolhida para direcionar os caminhos do pesquisador deve coadunar-se com as propostas apresentadas para a execução da pesquisa, além disso, deve propiciar a apreensão do objeto de estudo com vistas a compreender os aspectos estruturais os quais sustentam sua existência, no caso em questão, a relação família e escola.

Cada escola apresenta suas particularidades, são datadas historicamente, fruto de um contexto social e as bases que as constituem representam as práticas de determinados segmentos da sociedade. As escolas traduzem e são a expressão do anseio social, reconhecidas e valorizadas pela função que desempenham.

São influenciadas diretamente pela realidade local, onde a priori, são instrumento de transformação social de micro contextos - primeiramente das comunidades adjacentes, traduzindo-se, posteriormente, em uma sucessiva transformação social por cada uma e pelas inúmeras instituições escolares que a sociedade congrega.

Para Rockwel e Ezpeleta (2007, p. 133)

Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. [...] A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas.

Assim como a escola é compreendida a partir dos limites históricos e sociais do seu tempo, os valores e concepções atribuídos ao público atendido também denunciam o que há por trás das práticas realizadas no interior das escolas, qual o sistema de valores e concepções hegemônicas na sociedade e qual aparato escolar busca legitimar.

E é este o foco da pesquisa: compreender as relações estabelecidas entre a escola escolhida para pesquisa e as famílias das crianças que a frequentam, buscando identificar de que modo essas questões se articulam com o modo de compreensão das famílias e de seus alunos, desvelando, assim, a trama estabelecida entre família e escola, identificando seus meandros e realizando leitura crítica diante deste recorte pesquisado.

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo geral

Investigar as relações entre família e escola, em uma instituição escolar pública no município de Porto Velho, sob a ótica destas duas instituições, identificando as trajetórias dessas famílias e suas percepções sobre o processo de escolarização dos filhos, mediante o investimento e participação das famílias no cotidiano escolar.

2.1.2 Objetivos específicos

- Analisar as relações entre famílias de escola pública e a instituição escolar, procurando identificar dificuldades e possibilidades nesse processo;
- Conhecer, da perspectiva de famílias de uma escola pública de Porto Velho- RO, os significados atribuídos ao processo de escolarização de seus filhos e suas expectativas em relação à escola.
- Investigar as relações entre a história de vida e de escolarização das famílias entrevistadas e suas expectativas sobre o processo de escolarização dos filhos.
- Conhecer, do ponto de vista dos gestores escolares, a relação família e escola, suas dificuldades e perspectivas.

2.2 MÉTODO

Com o intuito de proporcionar conhecimento e compreensão mais aprofundados em relação à temática pesquisada, optamos pela abordagem qualitativa (MINAYO, 2010) a qual requer que as informações coletadas sejam compreendidas no marco contextual da situação investigada.

O método qualitativo incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 2010).

A abordagem qualitativa parte do conteúdo que as mensagens carregam, trabalha com as palavras e o que elas contêm, sendo seu objetivo descobrir qual a lógica da comunicação realizada. Para tanto, inferências sobre os discursos são realizadas a fim de identificar como este se produz, sob quais condições se sustenta e como se traduz na realidade.

De acordo com Minayo (2010) a pesquisa qualitativa objetiva respostas para questões particulares das ciências sociais, atentando-se para uma realidade que não pode ser quantificada. O interesse se concentra no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, antes, precisam ser estudados a partir do contexto de sua produção e manutenção.

2.3 CAMPO

A cidade de Porto Velho/RO foi o lócus desta pesquisa, que se desenvolveu em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da Zona Sul da cidade e na residência de famílias de estudantes da referida escola que participaram da pesquisa.

A escola pesquisada é referência para os moradores da localidade e adjacências, atende estudantes do 6º ao 9º ano e oferece também Educação de Jovens e Adultos – EJA, totalizando 2.264 alunos matriculados no ano de 2013, de acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2013). Sendo que nos 6º anos, série escolhida para a presente pesquisa, a escola contava com 249 alunos matriculados em 2013.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a escola apresentava em 2013 um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de 3,5 pontos referente aos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo estes dados, a meta para a escola na próxima avaliação é de 3,9. O percentual de aprendizado é de 4, 32 e um fluxo de 0,80 (a cada 100 alunos, 20 não foram aprovados).

Além das salas de aula a escola possui biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, laboratório de Ciências, quadra de esportes e sala de professores. Possui saneamento básico e oferece alimentação para os alunos.

As residências das famílias colaboradoras da pesquisa encontram-se próximas à escola, sendo no mesmo bairro ou em bairros vizinhos. As casas de todas as famílias eram casas próprias, em bairros já conhecidos pelas famílias que residem nesse local há bastante tempo, ou em bairros próximos, em anos anteriores. Ainda sobre a localização, apenas uma

destas casas estava situada em uma rua sem asfalto, com a característica de rua com cascalho (terra).

As casas das famílias participantes em sua totalidade eram moradias de alvenaria (construção de tijolos), com divisão entre todos os cômodos.

2.4 PARTICIPANTES

Foram realizadas quatro entrevistas com famílias de alunos do 6º ano de 2014 e entrevistados dois gestores: vice-diretora e orientador. Optamos por realizar a pesquisa com familiares de estudantes da 6ª série por considerar um momento importante na vida escolar dos alunos em que eles estão iniciando um novo e importante ciclo da vida escolar, o Ensino Fundamental II, cuja organização é marcada por características próprias as quais demandam novas formas de relacionamento entre as famílias e a escola, principalmente em relação ao número de professores de cada turma.

Também consideramos como critério para delimitação a idade dos alunos, pois estes puderam atuar como colaboradores e ajudar a estabelecer a mediação entre sua família e a pesquisadora. Além disso, nesta série estão localizados os piores índices de rendimento escolar. Segundo o Censo 2013, a taxa de reprovação do 6º ano, no ano de 2012, estava em 42,6% e a taxa de abandono em 2%, o que ocasionou índices de aprovação de 55,4%.

Para fins de seleção dos participantes, consideramos como família as pessoas responsáveis pelos alunos e que conviviam com estes, podendo, portanto, fornecer as informações importantes para a pesquisa. Não restringimos nesta delimitação o conceito de família nuclear, bem como as definições vigentes sobre o que é família, mas consideramos como familiares aqueles envolvidos com a vida dos alunos e que podem fornecer informações sobre sua inserção escolar.

A ideia inicial era delimitar a participação dos colaboradores em função do tempo de matrícula dos filhos ou parentes na escola pesquisada. O tempo delimitado era de permanência de pelos menos dois anos na escola, tempo considerado satisfatório para o estabelecimento de uma relação entre a família e a escola, possibilitando à família conhecer a dinâmica institucional e o modo de relacionamento empreendido pela escola para com seu público.

Contudo, a estratégia adotada para incluir colaboradores foi selecionar aqueles que prontamente demonstraram interesse em participar da pesquisa, quando abordados via bilhete escolar e convite formal em uma reunião de pais realizada na própria escola.

O requisito de tempo de permanência na escola para a entrevista se mostrou desnecessário, na medida em que a escolha das famílias, após o envio de bilhete e o primeiro contato na reunião de pais, seguida do contato telefônico para o convite e agendamento da entrevista se deu em virtude da aceitação destas, sendo que o tempo de permanência dos alunos na escola foi identificado apenas no momento da conversa com a família. Em todas as famílias entrevistadas os alunos procuraram a escola pela boa referência do trabalho desenvolvido ou por um dos membros da família já ter estudado ou estudar na escola pesquisada ou, ainda, porque é próxima da residência das famílias.

O procedimento para contato com as famílias foi feito, inicialmente, mediante convite (Apêndice A) enviado por meio dos alunos, informando que no dia da Reunião Bimestral, referente às turmas do 6º e 7º ano, própria do calendário institucional, a pesquisadora responsável estaria explicando detalhadamente a pesquisa, identificando os interessados e recolhendo dados para contato posterior aos que manifestassem interesse em participar.

No dia da reunião de pais, que foi realizada na quadra poliesportiva da escola, compareceram muitas famílias, lotando o local. A responsável pela condução da reunião foi a vice-diretora. No meio da quadra estavam vários professores, cada um em uma mesa, uma ao lado da outra, com a indicação da série e da turma: seis mesas indicavam as turmas do 6º ano, da turma A até a turma F, cinco mesas indicavam as turmas do 7º ano, da turma A até a turma E.

A reunião consistiu na entrega de notas do 3º Bimestre de 2014, aviso dos eventos institucionais e algumas pontuações da vice-diretora sobre o comportamento dos alunos e o tipo de acompanhamento escolar realizado pelas famílias.

Logo no início da reunião a vice-diretora apresenta a pesquisadora e informa, de modo equivocado, o motivo de sua presença: conversar com os pais sobre o alto índice de reprovação dos 6º anos, explicando que a pesquisadora buscava famílias interessadas em falar sobre a vida escolar dos filhos. Após a exposição, houve um pedido de apresentação pessoal por parte da pesquisadora, a qual em conversa direta com os pais explicou novamente o porquê de sua presença, o real motivo da pesquisa, seus objetivos e de que modo pretendia buscar colaboradores, passando, em seguida, a cada um dos pais presentes uma ficha de intenção de participação (Apêndice B) e reforçando o que havia sido exposto a todos sobre a característica da pesquisa e os seus interesses, a fim de excluir qualquer associação entre a fala da vice-diretora e os reais objetivos da pesquisa.

Ao longo de toda a reunião houve perguntas dos familiares à pesquisadora. Estes buscavam entender a proposta de pesquisa, saber como participar ou apenas se informar sobre sua presença. Uns diziam que queriam participar, outros perguntavam se a entrevista seria naquele dia, outros começavam a explicar o que eles achavam que podia melhorar, se quem tem mais de um filho pode participar. As abordagens foram diferenciadas.

Tomamos o cuidado de explicar a proposta novamente aos pais no momento da abordagem individual, sendo importante reforçar novamente os objetivos da pesquisa e a importância da participação.

O número de famílias que se mostraram dispostas a colaborar foi 38, incluindo aquelas que possuíam mais de um filho estudando na escola. Como a reunião era para as séries de 6º e 7º anos, neste total encontraram-se famílias de alunos dos 7ºs anos, estas não foram excluídas no momento em que se buscava identificar interessados em participar, pois muitos pais de alunos desta série se mostraram dispostos em colaborar. Sendo assim, optou-se por não excluir naquele momento estas famílias.

A pesquisadora anotou os dados dos pais dos alunos dos 7º anos e somente no momento da escolha dos participantes, via contato telefônico, é que se privilegiou, como objetivado nesta pesquisada, as famílias dos alunos dos 6º anos.

Dentre o universo de muitas famílias que se mostraram dispostas a conversar sobre a relação família e escola, a escolha dos colaboradores se deu em função da aceitação mediante o contato telefônico que a pesquisadora realizou para marcar as entrevistas. As ligações realizadas consistiram em lembrar os pais sobre a pesquisa e a disponibilidade destes no momento em que anotaram os seus dados, permanecendo o interesse destes, a entrevista foi agendada e realizada.

Em algumas ligações realizadas pela pesquisadora para marcar as entrevistas, algumas famílias não recordavam terem se interessado inicialmente pela pesquisa, outras recusaram o convite, mesmo lembrando-se de sua disponibilidade inicial.

As famílias com as quais as entrevistas foram realizadas são aquelas que aceitaram conversar pessoalmente com a pesquisadora. Conforme o contato telefônico era realizado e o aceite para colaborar era estabelecido, constituíam-se assim uma família colaboradora da pesquisa. Todas as famílias que aceitaram participar foram entrevistadas e incluídas nesta pesquisa como colaboradoras, sendo suas contribuições utilizadas na análise.

Participaram da pesquisa no total 14 pessoas distribuídas em quatro famílias: uma família teve como entrevistada apenas a mãe, uma outra família a mãe e seus filhos e as outras

duas famílias tiveram como participantes da pesquisa os pais e os filhos, conforme dados apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Dados das famílias participantes

FAMÍLIA	ENTREVISTADOS	IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO
MARTINS	Maria ²	Mãe do aluno	39	Estudou até a 5ª série
FERREIRA	Cristiane	Mãe	39	Ensino Médio
	João	Pai	41	Cursou até a 5ª série
	Arthur	Aluno	13	Cursando a 7ª série
	Clara	Filha	12	Cursando a 6ª série
	Letícia	Filha	11	Cursando a 6ª série
	Andressa	Filha	23	Graduada em Administração
RAMOS	Raimunda	Mãe	33	Cursou até a 5ª série
	Beatriz	Aluna	12	Cursando a 7ª série
	Jéssica	Filha	17	Cursando o 1º Ano do Ensino Médio
	Jenifer	Filha	06	1º Ano do Ensino Fundamental
	Antônio	Filho	4	Está na creche
SILVA	Camila	Mãe	32	Estudou até a 6ª série
	Manoel	Pai	41	Estudou até a 7ª série
	Antônio	Filho	11	Cursando a 6ª série
	Ana	Aluna	11	Cursando a 7ª série

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados das entrevistas.

A pesquisa também foi realizada com os gestores da escola. Inicialmente, o número delimitado era de dois gestores, que poderia ser o diretor (a), os vice-diretores (as) ou coordenadores (as) pedagógicos (as), os quais foram abordados e convidados pessoalmente pela pesquisadora. O critério de seleção foi a aceitação do convite realizado pela pesquisadora e a disponibilidade em participar da pesquisa. Participaram da pesquisa, a vice-diretora e o orientador pedagógico (ver quadro 2).

Quadro 2: Dados dos profissionais da escola participantes da pesquisa

ENTREVISTADO/A FUNÇÃO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA
Vice-Diretora	Feminino	36	Educação Física	Mais de 14 anos
Orientador	Masculino	60	Pedagogia	15 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados das entrevistas.

2.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

² Nomes fictícios

2.5.1 Procedimentos éticos

Uma vez escolhida a escola, foi realizado o primeiro contato para a apresentação da pesquisa, seus objetivos e procedimentos. Obtida a aprovação solicitou-se a assinatura da carta de autorização.

Após a escola ter autorizado a realização da pesquisa, o projeto de pesquisa foi submetido à aprovação do Comitê de ética da Universidade Federal de Rondônia, sendo aprovado no dia 23/07/2014, com o registro de número 729.909.

Para a realização da pesquisa adotou-se também, como procedimento ético a apresentação do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (Apêndice C), a todos os participantes, o qual consistiu em informar ao entrevistado sobre os delineamentos da pesquisa e respeitar a sua autonomia em decidir colaborar ou não, conforme recomendações da Resolução CNS/MS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Garantiu-se também o direito à privacidade dos entrevistados, assegurando-lhes que não teriam sua identidade revelada e que as contribuições prestadas se restringiam a fins científicos.

Tendo em vista as características da pesquisa qualitativa foi feito o uso dos seguintes instrumentos para a produção dos dados: entrevista semiestruturada e diário de campo, de acordo com a fundamentação e os procedimentos descritos nos próximos itens.

2.5.2 Entrevista

Na pesquisa qualitativa a entrevista caracteriza-se como um dos instrumentos mais importantes para a produção de diversos conteúdos e fornecem diretamente ao pesquisador dimensões acerca do sujeito entrevistado e o seu modo de pensar.

É um instrumento que tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado (SZYMANSKI, 2004).

Segundo Minayo (2010, p. 106) a entrevista é um instrumento privilegiado de coleta de informações, que traz na fala a possibilidade reveladora de garantir acesso a

[...] condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

De acordo com Lakatos e Marconi (1993), os conteúdos a serem investigados por meio das entrevistas podem ser fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.

No contexto deste projeto, as entrevistas foram utilizadas para investigar questões referentes à relação família e escola quanto às suas expectativas e significados sobre o processo de escolarização.

O local e horário para a realização das entrevistas, tanto com as famílias como com os gestores, ficou a critério dos colaboradores, dependendo de sua disponibilidade. As entrevistas com as famílias foram realizadas em suas residências e as entrevistas com os gestores foram realizadas na própria escola, em locais diferentes: a sala dos professores e também a sala da diretoria.

Inicialmente foram apresentados aos entrevistados os objetivos da pesquisa e foram feitos esclarecimentos de possíveis dúvidas. Dado seu consentimento, o entrevistado assinou o Termo de Consentimento Livre e esclarecido autorizando a realização da entrevista e a gravação em áudio. Todos os participantes aceitaram ser entrevistados mediante gravação em áudio que posteriormente foram transcritos pela própria pesquisadora.

As entrevistas foram guiadas pelo roteiro de entrevista semiestruturada, conforme apêndice D nas entrevistas com os gestores; e apêndice E na entrevista com as famílias.

A gravação do material é importante, pois permite ao pesquisador estar mais livre para conduzir a entrevista e suas questões, favorecendo a interlocução e avanço no sentido lógico de execução das perguntas formuladas. Este registro apresenta função importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que possíveis anotações, permitindo ao pesquisador escutar novamente a entrevista, reexaminando seu conteúdo e direcionando assim a análise de seus dados (ZAGO, 2003).

2.5.3. Diário de campo

Como recurso complementar aos citados utilizamos o Diário de Campo, o qual possibilitou que a pesquisadora registrasse informações que foram recolhidas durante a aproximação com a escola e com as famílias participantes, como por exemplo, sensações, percepções, questionamentos e informações adicionais, favorecendo assim conhecimentos extras na análise do contexto e objeto de estudo (CRUZ NETO, 1994). O diário de campo

também foi uma forma de traçar o percurso da pesquisa, documentando as iniciativas e etapas cumpridas, assim como os entraves, facilidades e peculiaridades deste processo, contribuindo para um olhar crítico da pesquisadora sobre seu próprio caminho científico.

Este recurso acompanhou todos os passos da pesquisa para anotação das impressões, dificuldades, mudanças de percurso, decisões tomadas em campo e também de expressões e informações importantes que serviram não só como dados, mas como elementos para análise. Sempre que necessárias, situações vividas em campo deram origem a relatos ampliados que são registros sistematizados logo após a saída do campo, buscando evitar o esquecimento de informações relevantes para a pesquisa.

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados não foi norteada com o objetivo de confirmar ou refutar hipóteses construídas previamente. A postura adotada foi a da análise construída à medida que os dados foram sendo recolhidos para reorientar os próximos passos. Foi desenvolvida de forma mais intensiva ao final do período de produção de dados de forma a construir respostas aos objetivos da pesquisa a partir do que o campo permitiu que fosse compreendido. (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

De acordo com os autores, esta postura possibilita construir um panorama que vai adquirindo forma à medida que se recolhem e examinam as informações e dados coletados: o processo de análise dos dados é compreendido como um funil, no qual as informações inicialmente estão em aberto (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Para análise das entrevistas realizadas foram feitas repetidas leituras do material transcrito, das anotações realizadas em diário de campo, bem como dos registros ampliados. A partir das questões levantadas procuramos apoio no referencial teórico para construção da análise apresentada nas próximas seções.

Procurando responder aos objetivos propostos para a presente pesquisa, os dados foram organizados de maneira a inicialmente situar as famílias participantes apresentando aspectos de suas histórias e a influência dessas histórias nas expectativas sobre a escolarização dos filhos. Outro eixo de análise busca apresentar os significados e expectativas da família sobre a escola, a partir dos dados obtidos via entrevistas com os sujeitos. Um terceiro eixo busca articular os diferentes discursos presentes nas contribuições das famílias ouvidas

apontando similaridades e diferenças nessas percepções e, por último, a análise busca evidenciar as percepções dos gestores ouvidos sobre a relação com as famílias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção serão apresentados os resultados da análise dos dados obtidos por meio da participação dos gestores entrevistados e dos membros das quatro famílias ouvidas.

A análise busca evidenciar, inicialmente, o ponto de vista da escola sobre esta relação e de que modo concebe a inserção da família no cotidiano escolar. Em seguida trata da relação dessas quatro famílias de escola pública com a escola escolhida, identificando as trajetórias de vida dos responsáveis por acompanhar os alunos pesquisados, quais os significados e expectativas atribuídos por estes ao processo de escolarização.

Para tanto, a seção está organizada em quatro partes as quais buscam atender aos objetivos da presente pesquisa. Na primeira parte, denominada “Com a voz: os gestores”, são analisadas as contribuições dos gestores escolares que participaram da pesquisa.

Na segunda parte da análise, sob o título “A história de vida das famílias e sua influência nas expectativas acerca do processo de escolarização dos filhos” busca-se explicitar as oportunidades de escolarização vivenciadas pelos diferentes componentes das famílias, articulando-as com as expectativas que apresentam sobre a escolarização dos filhos.

Os “Significados e expectativas da família sobre a escola” são apresentados na terceira parte da seção e nela são discutidas as ideias apresentadas pelos entrevistados e entrevistadas acerca do que esperam da escola.

Na quarta e última parte da análise denominada “Similaridades e diferenças entre as famílias pesquisadas”, são articulados aspectos que merecem discussão nos percursos apresentados pelas famílias entrevistas.

3.1 O QUE DIZEM OS GESTORES SOBRE AS FAMÍLIAS DE SEUS ALUNOS?

A relação entre família e escola produz muitas inquietações e cada uma destas instituições percebe o processo de escolarização sob óticas distintas. Entretanto, pode-se afirmar que o objetivo comum entre ambas as partes é a otimização do processo de ensino aprendizagem visando a qualidade da convivência cotidiana e práticas escolares mais significativas.

Nesta parte da análise são tratadas as particularidades desta relação com o intuito de analisar os pontos de vista dos gestores escolares, buscando explicitar o que pensam sobre a participação das famílias no processo de escolarização.

Segundo Santos (2010), a relação família e escola não tem sido democrática, sobretudo quanto ao lugar que a família ocupa no espaço escolar, uma vez que a escola restringe sua participação efetiva.

A forma de relacionamento da escola com a família pobre precisa ser analisada sob a ótica da ideologia social que determinado contexto produz e reproduz. As concepções e as relações estruturantes ancoram-se nos dogmas e preconceitos perpetuados ao longo da história. O olhar que se tem para a família de escola pública, classificada como “pobre” tem sido a mola propulsora das relações estabelecidas com a família desta classe social.

A família de escola pública carrega os estigmas e significação que a pobreza ocupa socialmente: lugar de desqualificação e incapacidade mediante o processo de criação e escolarização de seus filhos (PATTO, 1996). Esta afirmação era o que denunciava a autora na década de 1980 e embora a denúncia realizada tenha tempo considerável, as relações entre a família e a escola ainda parecem carregar as características apresentadas pela autora.

Em uma reunião bimestral de pais, realizada no 3º bimestre do ano de 2013 na escola pesquisada foi possível constatar alguns pontos que merecem destaque e parecem representar as dificuldades existentes na relação entre família e escola.

A situação analisada a seguir foi observada no momento em que a pesquisadora se dirigiu à escola para o contato inicial com as famílias que, potencialmente, poderiam tornar-se colaboradoras. Tratava-se de uma reunião convocada pela escola para as famílias de alunos dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental. O local escolhido para a reunião foi a quadra poliesportiva da escola e o horário estabelecido foi às 14 horas.

Antes mesmo do início já havia muitos pais à espera do começo da reunião. Conforme a reunião começava muitos outros pais também chegavam e os dois lados da quadra começaram a ficar lotados. O fato que chama a atenção na cena descrita é que ela contraria a fala empreendida pela própria escola, quando descreve as famílias dos alunos como aquelas que não participam da rotina escolar dos filhos. Muito embora, cabe salientar, esta mesma família descrita como ausente comparece em horário de trabalho, às 14 horas.

A vice-diretora anuncia o início da reunião e informa sobre o adiamento dos jogos internos, sobre as novas datas e horários, informa sobre a dinâmica da entrega de notas e também se dirige aos pais para expor seu ponto de vista sobre o acompanhamento nos estudos de seus filhos. Fala aos pais do mau desempenho dos alunos dos sextos anos na Feira de Cultura, onde tiveram os piores trabalhos, as notas do simulado também não foram boas e afirma que, ao que tudo indica, a maioria desses alunos não passaria de ano. Ressalta

novamente que é preciso que os pais acompanhem os filhos, que estes são responsáveis e devem cobrar as obrigações.

Oliveira (1999) afirma que as reuniões de pais e mestres, ou as destinadas à entrega de boletins, em que os assuntos versam sobre comportamento e baixo rendimento escolar, acontecem de forma que as pessoas envolvidas apenas legitimam relações sociais existentes, havendo, de um lado, a cobrança dos professores e, do outro, o afastamento dos familiares.

Os discursos de culpabilização proferidos destinam-se a reproduzir a hierarquia empreendida no interior das escolas, em que o direcionamento sobre a conduta de alunos e suas famílias é feito pelos agentes escolares, seja de modo particular, em reuniões nas quais são convocados para falar apenas de seus filhos, seja em reuniões com grupos específicos, com exposição coletiva, como no caso dos sextos anos, quando todos os pais foram tratados de modo indistinto, cobrados e responsabilizados pelas situações escolares de seus filhos.

O comparecimento dos pais na reunião, além de um dado para desmistificar o discurso da escola quanto à ausência da família também poderia ser utilizado como um instrumento de problematização junto às famílias sobre as causas da provável reprovação em massa dos alunos dos sextos anos.

Entretanto, como bem apontam Collares e Moysés (1996, p. 26), a escola e suas crenças não são facilmente desconstruídas: “O cotidiano escolar é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente”.

Seria a oportunidade de pensar, junto com as famílias, o que tem causado essa situação com as turmas dos sextos anos e quais estratégias poderiam ser adotadas. Dando voz às famílias, a escola poderia distribuir a responsabilidade: de um lado imputada às famílias por não acompanharem adequadamente os filhos; de outro, à escola e a sua imagem perante o quadro de aproveitamento do ano escolar, uma vez que os sextos anos têm acumulados altos índices de reprovação escolar.

Favorini e Lomônaco (2009, p. 84-85) fazem recomendações importantes para a realização da reunião de pais:

A reunião de pais, por exemplo, pode ser pensada dessa forma e se tornar um espaço importante para reforçar os laços família-escola. O melhor é que tenha um número de participantes não muito grande, que permita a troca entre eles. Antes da reunião, a escola pode pedir aos pais que sugiram temas e questões para serem discutidas. Na própria reunião, é importante que a coordenação deixe claros os procedimentos para todos os participantes se manifestarem. Estabelecer tempo e um número máximo de perguntas a cada um e orientá-los para que procurem a escola individualmente se todas as suas dúvidas não puderam ser esclarecidas é uma possibilidade para

minimizar a tão criticada monopolização por alguns dos participantes. E a pauta proposta deve ser seguida, perguntas que não façam parte do que foi planejado podem ser levantadas se houver tempo, no final. Além disso, as reuniões mais bem avaliadas foram as que enfocaram o dia-a-dia das crianças na escola e não a exposição de conteúdos ou de procedimentos burocráticos.

O potencial espaço de diálogo que as reuniões de pais podem tornar-se é utilizado para procedimentos burocráticos, entrega de notas, comunicado da rotina e eventos institucionais, bem como torna-se lugar de direito para a escola ratificar as posições e os papéis sociais que cada instância/instituição – família/escola - deve ocupar.

E conforme apontam Fevorini e Lomônaco (2009, p. 84) é preciso compreender que toda relação é baseada na comunicação e “[...] a comunicação escola-comunidade é de mão única e ocorre principalmente para informar sobre problemas de aproveitamento e de comportamento. Esse fato aponta para a necessidade de as escolas considerarem que comunicar é um processo dialógico”.

Entretanto, não é isto que ocorre nos espaços escolares. Estas reuniões tornam-se, então, mecanismo de controle, avaliação, comparação e julgamento do desempenho dos pais (PEREZ, 2000). Diante deste fato, é possível analisar o distanciamento real que muitos pais assumem para com a escola, na qual são chamados apenas para darem explicações ou serem comunicados sobre quais comportamentos necessitam realizar diante da escolarização dos filhos.

Muito embora, alerta Cruz (1997), há famílias que não percebem o caráter de intimidação, nem mesmo quando são repreendidas publicamente. Apesar de episódios em que a tensão prevalece entre a família e a escola, a relação entre estas tem sido descrita, de modo geral tanto pela escola como pela família, como uma boa relação.

A relação da escola com a família eu tô enxergando de uma forma muito positiva, muito progressiva positivamente, ela vem crescendo muito. Ela vem crescendo muito desde a implantação da gestão democrática. (Orientador).

Eu acho que a gente já tá indo no caminho certo, fazendo, mostrando para eles que não existe uma barreira entre a escola e a família, que a gente tá aqui aberto a qualquer tipo de diálogo. Logo, a gente vai saber baixar a cabeça se tiver errado, mas também se a gente tiver certo vai buscar os meios legais pra mostrar pra família qual é o papel dela dentro da escola. Através de quê? Do Conselho e do Ministério Público, como eu te falei que a gente tá com uma grande parceria. (Vice-diretora).

Embora esta relação seja classificada como ‘boa’, ao longo do tempo, família e escola, enquanto duas instâncias socializadoras e instrutivas veem formatando e imprimindo características distintas quanto ao modo de pensar esta relação. Esta relação é permeada por contradições entre os discursos proferidos e as práticas realizadas no que concerne à parceria empreendida por estas, sobretudo, quando nos referimos à relação que a escola empreende com a família de escola pública.

Cabe ressaltar uma destas contradições presentes nesta relação, que é apontada por Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 104):

À família são impostos limites para entrar em questões próprias da escola, como no campo pedagógico. Mas o mesmo parece não acontecer com a escola em relação à sua entrada na família, pois aquela acredita estar autorizada a penetrar nos problemas domésticos e a lidar com eles, além de se considerar apta a estabelecer os parâmetros para a participação e o envolvimento da família.

Ou seja, há limites, sobretudo limites instituídos à família e o seu lugar nesta relação, há uma forma própria de relacionamento autorizado pela escola. Observamos um aspecto conflitante na fala acima enunciada pela vice-diretora, que ao classificar como uma relação que está no “rumo certo” ao mesmo tempo chama a atenção que pode haver iniciativa de punição para a família caso haja algo errado, denotando, aparentemente, um juízo de valor sobre o que é certo e errado à família realizar.

De acordo com Patto (1996), a convivência da escola é, via de regra má, com os seus usuários, sobretudo aqueles provindos de camadas populares. Além de todo um repertório de julgamento referente ao modo de vida, aos modelos familiares, às práticas de acompanhamento escolar e à capacidade cognitiva dos alunos, a escola também dispensa a essa população uma forma de relacionamento baseado na hierarquização de papéis e subserviência de comportamento, no qual a escola, pretensamente superior a essas famílias, impõe um discurso que objetiva manter este estado de coisas.

Um exemplo deste modo de imposição autoritária dos agentes escolares reflete-se na fala da vice-diretora ao narrar o acontecimento em que uma mãe de aluno questiona a existência de uma Lei Estadual, a Lei tem o número 1.989, foi decretada pela Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia e sancionada pelo governador Ivo Cassol em 26 de novembro/2008, a qual proíbe o uso de celular em sala de aula. Este questionamento surge

após a professora recolher os celulares de duas alunas, que os estariam usando no momento da aula e, posteriormente, uma das mães vai à escola buscar o celular da filha.

Essa semana mesmo aconteceu uma situação com uma mãe por causa de um celular. A mãe chegou falando: “Essa proibição ela é lei federal? Eu não sabia.”. Eu digo: “[...] então tá na hora da senhora se atualizar. Porque a gente não vai jogar várias coisas dentro do regimento escolar que não tenha base legal”. [...] Aí a mãe da menina disse: “Onde tá escrito que não pode trazer celular?” Foi essa que eu falei [referindo ao momento anterior ao início da entrevista sobre uma história que gostaria de me contar]: “a senhora recebeu esse papel no dia [indicando o dia de matrícula, em que os pais recebem o Regimento Escolar, no qual consta a proibição do uso do celular]. Tá aqui, a senhora assinou, se a senhora não leu... Mas é lei federal!”. “Mas eu não conheço essa lei”. “Pois então, pesquise!”. “Está homologado?”. “Está homologado”. (Vice-Diretora)

O trecho citado, além de expor a dificuldade da escola em estabelecer diálogo e conduzir a questão de modo que ambas as partes possam ser ouvidas e compreendidas nos papéis que desempenham - tanto a família na busca de compreensão do ocorrido com o filho e entendimento da estratégia utilizada pela escola na condução do caso, tanto em relação à escola, no cumprimento do Regimento Escolar e na tentativa de disciplinar o aluno ao modelo de funcionamento adotado pela escola; retrata e desvela o modelo de relação que é estabelecido com essas famílias, sobretudo aquelas que desafiam e questionam as práticas adotadas no interior das escolas, como é o caso da mãe anunciada na fala da vice-diretora, ao questionar a legalidade da ação realizada.

Nas relações estabelecidas com as famílias e seus alunos predomina o poder que uma das partes exerce. São “**relações de poder, de força, entre grupos ou classes sociais, de caráter particular e arbitrário**” (PATTO, 1984, p. 35), nas quais são empreendidas ações que objetivam manter o caráter de submissão e hierarquização nas relações, partindo do princípio que uma das partes é legitimada pelo status que ocupa e pela função social que desempenha.

No interior das escolas vemos relações assimétricas de poder entre professores e alunos, entre gestores e professores, entre escola e família, modelos de convivência que, historicamente, tem produzido confrontos e não diálogos (MEIRA, 2012), culpabilização ao invés de problematização das questões desencadeadoras dos conflitos escolares e a consequente guerra de força exercida entre todos os envolvidos, cada um utilizando estratégias próprias de sobrevivência.

O arbítrio nas relações com os alunos e suas famílias está muito presente nas instituições escolares que atendem, sobretudo, os segmentos mais pobres da classe trabalhadora (PATTO, 1992). Pensando nesta forma de convivência, alerta Meira (2012, 2012, p. 88) “[...] a ausência de reciprocidade e respeito mútuo impede a efetivação de relações saudáveis e humanizadoras”.

A partir deste modo de conceber os lugares e papéis sociais de cada componente da realidade social, torna-se “legítima” a postura adotada pela vice-diretora, fazendo-se valer de seu status social, expondo o desconhecimento da mãe em relação à lei e sugerindo que pesquise sobre tal. São exemplos como este, nas relações cotidianas, no modo de relacionamento com os pais, no manejo dos conflitos escolares, que emergem as pistas para a compreensão do modo que se relacionam família e escola, pressupondo, neste caso, uma hierarquização.

Considera-se também um fato constituinte dessa hierarquização a judicialização da educação. De acordo com Crispino e Crispino (2008), ao mesmo tempo em que vivemos o período de consolidação de direitos sociais e individuais sem precedentes, que não pode ser considerado como um aspecto ruim, os indivíduos e as coletividades tem conhecimento sobre todos os seus direitos e que estes direitos proclamados, tornados públicos no meio de convívio, quando não cumpridos, são buscados no espaço próprio: a Justiça, daí a origem do fenômeno denominado de judicialização (VIANNA et al., 1999 apud CRHISPINO, CRISPINO; 2008) ou juridicização (MOREIRA NETO, 2006, 2007 apud CRHISPINO, CRISPINO; 2008).

Ocorre, de forma derivada, o fenômeno da judicialização das relações escolares, onde a Justiça – agora mais ágil e acessível – é chamada a dirimir dúvidas quanto a direitos não atendidos ou deveres não cumpridos no universo da escola e das relações escolares. A judicialização das relações escolares se dá no mesmo momento em que percebemos a judicialização da política (quando o Poder Judiciário é chamado para interpretar a fidelidade partidária), a judicialização da saúde (quando a Justiça manda que sejam entregues pelo Poder Público os remédios para doentes crônicos, ou transplantados, etc.) e a judicialização das políticas públicas. (CRHISPINO, CRISPINO; 2008, p. 11).

Exemplo desse fenômeno de judicialização é encontrado nas falas dos gestores entrevistados, quando afirmam recorrer a instituições externas ao aparato educacional para resolver comportamentos dos alunos ou de suas famílias considerados impróprios pela escola.

Em um caso específico citado na entrevista com a vice-diretora, esta relata como é feita a convocação de outras instituições para tirar um aluno da escola, que segundo ela “tava usando loló aqui dentro”.

Logo no início de ano, fevereiro, março, através de muitas conversas com os alunos a gente conseguiu descobrir que tinha um aluno que estava usando loló aqui dentro. A gente descobriu e encaminhamos para o Conselho e o Ministério Público transferiu o menino daqui. Mas, antes, logicamente que a gente vai analisar a pasta desse aluno todinha. Como é a vida pregressa dele dentro da escola, se foi um aluno que de repente estudou aqui desde o 1º aninho, tá lá no 9º ano e não tem nada na ficha dele de orientação, logicamente que a gente vai analisar o porquê ele entrou nesse meio, se de repente ele só usou loló naquele momento e acabou. Agora senão, se a vida pregressa dele é bem complicada, aí a gente, junto com o Conselho e a Promotoria, tira o aluno da escola. (Vice-diretora).

Além da convocação de outras instituições, como observado no trecho acima, cabe refletir que justamente o aluno que apresenta um comportamento tido como problemático, do ponto de vista de contato precoce com drogas e possíveis efeitos nefastos que essa pode ocasionar em sua vida, podendo a escola trabalhar esta temática de modo educativo e a partir daí promover debates e reflexões junto à comunidade escolar, a postura adotada pela escola contraria essas possibilidades e se reduz à punição: a exclusão do aluno da escola.

Exclusão essa que silencia não só a história de vida desse aluno, reduzindo-o apenas a alguém que tem contato com drogas, mas também lhe tirando a possibilidade de encontrar na escola e seus agentes uma forma de compreender sua ligação com a droga, ressignificar a necessidade de consumo, bem como o direito de estudar e encontrar na escola uma via de relação muito além dos conteúdos pedagógicos.

Em outro momento, a vice-diretora informa que em situações nas quais a família não realiza a matrícula a escola solicita intervenção do Conselho Tutelar. O que chama atenção é o grande contingente de alunos que são submetidos a essas medidas.

Agora, aquela que simplesmente matriculou o aluno e não acompanhou, nem fez a matrícula. E às vezes, pra ti ter uma ideia, esse ano nós encaminhamos 150 alunos pro Conselho Tutelar porque os pais não vieram fazer matrícula (Vice-diretora).

A escola é obrigada a encaminhar ao 1º Conselho Tutelar ou ao Ministério Público. As causas são de maus tratos ao menor, faltas sem justificativa. Se a escola assim não fizer, for omissa, a gente pode responder. Então baseado nisso, eu faço o relatório e solicito ao Conselho Tutelar que tome as providências junto à legislação pra fazer com que esse pai venha à escola com essa criança e assuma essa responsabilidade civil ou criminal. Tem os artigos, a questão do pátrio poder, né, que se a mãe ou o pai deixa de usar o pátrio poder, que é o poder de pai, o poder de mãe, ela tá cometendo uma situação, uma contravenção diante do código penal. Então eu faço tudo dentro da legislação e solicito ao Conselho Tutelar que tome as providências, as medidas protetivas com relação à criança. (Entrevista Orientador).

De acordo com Crispino e Crispino (2008), os educadores e gestores têm enfrentado muitas ações judiciais resultantes de demandas providas de alunos, famílias, comunidade ou mesmo o Ministério Público e segundo os autores, grande parte destas ações resultam em responsabilidade civil, em danos morais, materiais ou de imagem, reparáveis com valores.

Nas situações expostas nas entrevistas dos gestores, o acesso a essas instituições tem como demanda solucionar problemáticas que se originam no espaço escolar ou parte da vida cotidiana das famílias. A questão a ser pensada não é a responsabilização da escola como agente que busca solucionar tais demandas, mas o que advém de usar este discurso jurídico como um instrumento que soa de modo coercitivo, como uma medida de controle de famílias e suas práticas com seus filhos.

Embora a escola afirme tentar o diálogo com essas famílias antes de acionar instituições como o Ministério Público e o Conselho Tutelar, a questão que emerge é porque esse diálogo não surte o efeito desejado, sendo necessário seguir com o processo?

Valendo-se da função que a escola deve desempenhar em casos de omissão familiar, a escola pesquisada tem tomado a Constituição (BRASIL, 1988) como um instrumento de poder e de coerção das famílias, recorrendo também ao Estatuto da Criança e do Adolescente e ao Regimento Interno da instituição, sendo esta uma prática que visa combater episódios diversos no contexto escolar, desde o mau desempenho dos alunos até o repertório comportamental dessas famílias.

A questão posta nesta problematização não é o uso destes marcos legais pela escola, mas a apropriação em nome de uma prática que amedronta as famílias, em nome da subserviência ideológica que coloca a escola acima dos familiares, em nome de uma pretensa hierarquia que historicamente tem servido como prática higienista (MARTINS, 2005).

Em outro momento de relato sobre cenas do cotidiano escolar, a vice-diretora explicita seu ponto de vista sobre o modo como famílias e alunos precisam compreender e respeitar a hierarquia na escola, representada por meio de ações que visam assegurar a ordem e os direitos de todos.

Chama pai, não resolve. Encaminha para o Conselho Tutelar, não resolve. Fica nesse processo todo tempo, uma hora o aluno vê: “Não, aqui realmente ninguém faz nada, então eu vou fazer o que eu posso.” **E aí a gente tem que mostrar para eles que tem uma hierarquia.** Até um certo ponto, o direito dele acaba onde começa o meu e o dos outros também. Então, assim que a gente vai lidando. (Vice-diretora. Destaque nosso).

Além de revelar o pensamento e a postura adotada pela escola, o trecho citado demonstra que a escola empreende tentativas de coibir a postura dos alunos que pretensamente ousam tomar o poder. Observa-se que a relação entre os gestores e os usuários pode ser caracterizada como uma guerra de forças: a escola tentando impor e fazer valer o Regimento Escolar e demais legislações e os alunos, a seu modo, se expressando e comunicando a forma como se sentem no ambiente escolar. Expressões estas, muitas vezes, tomadas como atos de rebeldia e inadequação ao que está posto.

Observa-se que o modo estabelecido pela escola para solucionar os problemas do cotidiano escolar é pautado pela hierarquização de lugares e saberes. A hierarquização de papéis pressupõe a submissão. Submissão a partir do conceito de superioridade de algum dos envolvidos, neste caso, a escola que ocupa o lugar de poder, reconhecida socialmente como espaço daqueles que detém o conhecimento e utilizam estratégias para socialização deste.

Contudo, é preciso considerar, que o processo de hierarquização de papéis e as tentativas de submissão a determinadas imposições torna todos os envolvidos suscetíveis a exercerem posições diferenciadas de acordo com as instituições com as quais se relacionam. Se no caso citado, o lugar de destaque, legitimado como superior está destinado à escola, esta em sua relação com outras instituições sociais ocupa posição diferente daquela que exerce para com as famílias de seus alunos.

Nas entrevistas realizadas com os gestores da escola pesquisada, ambos ressaltaram a presença de instituições parceiras na tentativa de solucionar os conflitos escolares, a saber, Ministério Público e Conselho Tutelar. A descrição destas parcerias é conceituada como “parceria de sucesso”, pois ambas as instituições têm agido quando “todos os cartuchos foram usados” (expressões usadas pela vice-diretora), explicando que a escola utilizou todas as estratégias que lhe eram possíveis naquele momento para solucionar questões conflitantes no cotidiano escolar.

Então, a gente conseguiu apoio do Ministério Público e do Conselho Tutelar, são nossos parceiros mesmo. (Vice-diretora)

O Conselho Tutelar com a família, o aluno e a escola ele trabalha como se fosse um corpo só, uma parceria fundamental. Os alunos sabem que se liga pro conselheiro ele vem, o pai sabe, entendeu? O pai quando precisa de um apoio “ah, dá pra fazer um relatório e mandar pro Conselho Tutelar? Porque eu queria isso, aquilo.”. Aí a gente manda, chama, indica pro pai um trabalho psicológico, alguma coisa nesse sentido, pode mandar pra um CRAS, alguma coisa de uma forma mais rápida. Porque se mandar para o posto de saúde fica muito mais difícil, então esse é o trabalho do Conselho Tutelar. Porque se eu colocar uma nota aqui entre 9 ou 10, eu acho que é 10,

entendeu? Porque tudo que eu precisar hoje com relação à dificuldade nessa escola, se eu ligar para o Conselho Tutelar ele vem aqui. (Orientador).

A estas instituições está reservada a responsabilidade de aplicar os princípios legais, sobretudo como estratégias de normatização/punição aos alunos e suas famílias, na tentativa de restabelecer e devolver à escola, alunos e famílias novamente submissos ao regimento, postura escolar desejada.

Para manter os aspectos ideológicos e de ordem com as famílias na escola, estratégias jurídicas são tomadas. Como a escola não consegue obrigar a família a se moldar de acordo com o seu regimento interno, fica submetida ao controle dos órgãos com “regimento superior” e reconhecidos socialmente como regulatórios e punitivos.

Este é o modelo de cadeia hierárquica, marcada também por relações de poder e lugares sociais (PATTO, 1984), onde se recorre a outras instituições, as quais podem assegurar a boa ordem por meio de medidas ancoradas em regimento com maior rigor jurídico. As normativas apregoadas pelo Ministério Público e pelo Conselho Tutelar, socialmente tem uma hierarquização superior aos regimentos escolares. Desta forma, os alunos e suas famílias são submetidos à prática de encaminhamentos a estas instituições sempre que descumprem ou ignoram os deveres contidos no regimento escolar. Além do regimento escolar em seu aspecto físico e visível, o documento em si, a descrição pormenorizada dos bons comportamentos a serem adotados, o regimento é internalizado e a partir dele é formado todo um imaginário por parte dos alunos e da família dos aspectos punitivos, caso haja o descumprimento de algum dos seus itens.

Bohoslavsky (1981 apud MEIRA, 2012, p. 327) faz um alerta sobre estas formas de relação, em que há um imperativo do poder, que a internalização das normas e pressupostos contidos nesta forma de convívio acaba se convertendo em uma forma de controle interno comparável a um exército instalado em uma cidade conquistada:

[...] a agressão voltada para dentro, o que leva a coerção externa a ser substituída ou pela culpa, ou pela vergonha de transgredir o que supõe correto, o que faz com que a agressão se torne intra-punitiva: é quando assistimos a formas mais ou menos larvadas de estupidificação progressiva.

O manejo e a estratégia encontrada pela escola e o Ministério Público não perpassam pelo diálogo junto à família. A decisão é centralizada, revelando a destituição do poder da família, bem como a fluidez dos papéis e relações de poder, no qual, neste caso, o domínio das ações não pertence à escola. A família não é subordinada ao Regimento Escolar, mas ao

poder do Ministério Público, instância superior à escola em termos de restituição de condutas que discordam do socialmente aceito e dos deveres a serem exercidos.

Os alunos aprendem (embora isso não lhe seja dito explicitamente), que as decisões que lhes dizem respeito vêm de fora, de uma ordem superior, às vezes invisível e inexplicável; esta atitude é facilmente transferível a qualquer circunstância da vida; o que eu e meus pares pensamos e resolvemos carece de importância, pois o poder de decisão é sempre superior a mim. (PATTO, 1996, p.143).

As falas dos gestores escolares são marcadas como lembretes a este documento, à obediência que se deve ter a ele, correndo-se o risco de serem encaminhados a alguma das instituições citadas.

Em referência a documentos utilizados pela escola abre-se um outro ponto importante a ser salientado nesta análise e que diz respeito à uma das práticas consideradas higienistas, um episódio comum às escolas, não somente à escola pesquisada: os alunos possuem uma ficha, na escola pesquisada o nome da ficha é Ficha Acumulativa. Esta contém informações sobre o seu desempenho escolar, mas, sobretudo, o comportamento que estes têm no interior das escolas.

Eu tenho uma ficha de acompanhamento do aluno, que é essa daqui, (me mostra a ficha, retirada de uma pasta que ele trouxe para a entrevista) Ficha acumulativa, que nós chamamos. Tem todos os dados do aluno e todo o histórico diário do que ele faz na escola, o encaminhamento, o motivo etc., o encaminhamento que a orientação dá e as soluções que são feitas. Muitas dessas fichas acompanham o aluno há mais de 10 anos na escola. Às vezes o aluno sai da escola, retorna e eu tenho que desarquivar para eu saber a história do aluno, porque senão eu vou perder, senão eu não vou saber o quê que ele era lá no 4º ano e ele pode retornar no 9º, por exemplo, mas ele tem a ficha dele. Através disso aqui eu vou saber se esse aluno está melhorando ou ele está piorando a situação dele. (Orientador).

Estas fichas, que parecem um aperfeiçoamento do que foram inicialmente denominadas de Fichas Sanitárias, as quais continham informações sobre os alunos, tem seu início datado no século XX e as informações contidas nestas são apresentadas por Spinola (1929 apud MARTINS 2005) ao descrever a ficha sanitária utilizada no serviço escolar do Estado da Bahia: Nome do aluno, idade, cor, responsável pelo aluno, antecedentes de doenças na família, os antecedentes pessoais e exame somático, e também os números do peso e a medida da altura do aluno. Desta forma, poderiam detectar os alunos portadores de doenças, encaminhando-os para os médicos especialistas (MARTINS, 2005).

Martins (2005) faz uma leitura sobre as práticas higienistas no ambiente escolar no contexto de início do século XX e ressalta que, do ponto de vista médico-social, a prática adotada pela escola pressupunha que esta deveria estar em contato com a família, observar

pontualmente o ambiente em que viviam, buscar informações e assegurar-lhes a orientação para com os cuidados com os seus filhos a fim de contribuir para a não ocorrência de problemas, tais quais reprovação, faltas constantes e evasão escolar, supostamente ligadas ao estado de saúde dos filhos e da família.

A escola, diante dos problemas pedagógicos mais eminentes, tais como a reprovação, a falta de frequência e a evasão do aluno, propiciava um espaço ideal para a aplicação de medidas de caráter higienista. Entre essas medidas, que tinham a intenção de intervir na sociedade visando a melhoria nos seus procedimentos higiênicos, foram encaminhadas propostas de atuação não somente com o aluno, no âmbito escolar, mas também junto à família. (MARTINS, 2005, p. 73)

Estavam envolvidos neste processo de vigilância realizado pela escola os professores, os médicos, as educadoras sanitárias e dentistas e esta equipe atuaria diretamente com os pais, sendo a orientação prestada diretamente à família. Cada profissional integrante da equipe tinha funções específicas e deveria desempenhá-las a fim de garantir o melhor acompanhamento possível das famílias, evitando, assim, que o desempenho pedagógico dos alunos fosse comprometido.

Em relação a estas atribuições Martins (2005, p. 73) inspirada nas ideias de Azevedo (1942) afirma:

Aos professores, caberia a realização da educação higiênica em geral e da higiene alimentar, através de aulas, utilizando-se de recursos como cartazes, cardápios diários, pesquisas e questionários, e se houvesse a necessidade de um trabalho mais intenso, o professor receberia auxílio da educadora sanitária. O professor deveria observar também os problemas dentários e de acuidade visual e auditiva dos alunos, problemas estes que se acreditava serem os causadores das dificuldades na aprendizagem, bem como da não-frequência e até mesmo da evasão dos alunos. Neste caso, os que apresentassem algum desses problemas deveriam ser encaminhados ao serviço público de saúde. E ainda o professor deveria encaminhar à educadora sanitária os casos de alunos que apresentassem problemas de deficiência física ou mental.

A atribuição da educadora sanitária era de “[...] fichar todos os alunos encaminhados por seus professores e visitar os domicílios desses, com a finalidade de levantar as condições econômicas, morais, higiênicas e de saúde em que viviam essas famílias” (MARTINS, 2005, p. 73).

Percebe-se que a intervenção realizada pela escola, historicamente, apresenta a tendência em responsabilizar a família pelas questões pedagógicas dos alunos, além disso, a postura adotada é a individualização dos problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Assim como as fichas mantidas pelas educadoras sanitárias, a Ficha Acumulativa dos alunos da escola, mantida pelo Serviço de Orientação Educacional, detalha os comportamentos individuais, apresentando como foco não os aspectos pedagógicos, o desempenho escolar do aluno, mas traçando uma descrição detalhada de cada comportamento que foge ao que é estabelecido como tolerável na escola, além de informar sobre a configuração familiar e o tipo de participação que a família tem. Constam, também, as ausências e suas possíveis causas, quase sempre explicadas pelo desinteresse das famílias em contribuir com a escola.

As Fichas Acumulativas assim como as fichas sanitárias parecem equacionar uma única questão: uma intervenção baseada em culpabilização e ajuste das famílias ao que é necessário para que o sucesso escolar dos alunos seja assegurado.

Neste momento é interessante destacar as contribuições de Machado (2012) ao trazer para a problematização do cotidiano escolar a noção de ressentimento, muitas vezes derivando interpretações de resistência a algo, incompetência ou má vontade daqueles que não agem da maneira valorada como a melhor. A partir disso, pensamos no modo de relacionamento entre a escola e a família, nas formas como a família é vista e descrita, a rigor, como incapaz de acompanhar a rotina escolar dos filhos, não participativa das ações e do cotidiano escolar, devedora de comportamentos ideais esperados pela escola.

A partir de então, num processo de proteção a si própria, de suas práticas e investimentos no sentido de possibilitar uma melhor educação para os alunos, a escola se fecha em seus discursos e no modo de conceber a família. O ressentimento surge aliado aos discursos que desmerecem a família e seus investimentos, se faz presente no modo de comunicar algo do cotidiano escolar e também nos projetos desenvolvidos e no modo de conceber as necessidades dessas famílias.

Mas, é preciso considerar que essas práticas também refletem o peso a que as escolas estão submetidas: a imposição de políticas públicas que desconsideram a realidade de cada escola, as condições insuficientes de trabalho, as estruturas precárias de muitas escolas, a desvalorização moral e financeira dos professores, os programas do governo de responsabilização escolar pelo desempenho dos alunos. É todo um quadro estrutural onde estão ancoradas condições que fazem todos os envolvidos sentirem-se ressentidos por algum aspecto.

A criticidade diante das situações citadas nem sempre possibilita estratégias em que a culpabilização deixe de ser o mecanismo preferencial quando se refere a algum dos

envolvidos no processo educativo: “Se alguma ação produz efeitos que não queríamos, podemos, com isso, conhecer melhor as forças presentes nessa relação para criarmos formas de afetar diferentemente os contextos. [...] Muitas vezes, temos apontado o que faltaria a um campo para que fosse ideal” (MACHADO, 2012, p. 64).

Porque a estratégia recorrente no manejo dos conflitos escolares é afetar o outro, como se ele é quem tivesse que mudar? (MACHADO, 2012). Indicar a necessidade de mudança de algum comportamento, principalmente o comportamento das famílias, é valorar as condutas, estabelecer um ideal esperado, por inúmeras vezes, não realizado.

Estes ideais são efeitos constituídos, como denomina Machado (2012) pois implicam pensarmos na existência de um ‘campo comum’ que cria realidades, institui certas verdades que tomam formas e criam novos efeitos. É nesse campo comum que as forças implicadas por cada agente escolar se tornam hegemônicas, passando a dominar sobre as outras, instituindo um lugar de verdade.

Um dos ideais que se tem na escola é a participação dos pais e isto foi questão bastante marcada nas falas dos entrevistados que representam a escola. Mas o que é uma família que participa? Com a voz os atores escolares:

É aquela que sempre está presente na escola buscando informação sobre o filho. Quando a gente liga ela comparece nas reuniões. Quando se interessa as vezes em participar do Conselho Escolar, aí essa é a família participativa. (Vice-diretora).

[...] A família que tem um compromisso de vir na escola pra verificar como é que o filho tá. Nós recebemos de vez em quando mãe que quer saber. “Olha, a senhora recebeu algum comunicado?” “Não, eu quero saber como é que meu filho está na escola”. Então isso é um termômetro importante. É a família vir na escola saber (Orientador).

Ainda de acordo com a escola, a participação da família é importante, para que os ideais da escola sejam alcançados. “É fundamental, né? Porque a educação pra ela ser 100% tem que ser 50% da escola e 50% da família. Se uma das partes falhar a gente não consegue nada.” (Vice-diretora).

Tem-se o discurso da escola sobre a ausência das famílias no cotidiano escolar, demarcado, sobretudo, pela não presença física dos pais no interior das escolas, sinalizando que isso denota a não participação na vida escolar dos filhos. (LAHIRE, 1997).

Este entendimento compartilhado por todos os entrevistados precisa ser avaliado como um pensamento que se mantém ao longo dos tempos e é perpetuado nas escolas, enquadrando um único modelo de participação, o da presença física. Do ponto de vista da escola a relação

com a família poderia ser melhorada no aspecto da participação e acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, apontando que quando isto não ocorre é uma falha da família.

O principal motivo mesmo é não acompanhar. Esse é o principal, o não acompanhamento. E quando a gente chama tem pai que diz assim: "Ó, essa é a última vez que eu venho aqui e não me chame mais, eu não quero mais nem receber um telefonema de vocês". Então de tanto a gente pressionar eles se sentem chateados, se acham no direito de dizer que a escola tá pegando muito no pé. Mas a gente continua. Quando acontece um caso desse, a gente entra em contato com o Conselho Tutelar e eles resolvem por lá. (Vice-diretora).

Muitas vezes o pai não comparece, o nosso maior trabalho... problema não, maior dificuldade aqui, a gente sente muito com isso, a ausência de alguns pais, a omissão. Eu nem sei mais como tratar isso, a omissão do pai, de não comparecer. Nós temos pais aqui que passa 1º, 2º e 3º bimestre e ele nunca veio na escola. Às vezes o filho vai muito bem, então ele pensa: "Não vou me martirizar agora". (Orientador).

A escola desenvolve ações que incentivam a participação das famílias, traduzidas em eventos, que de acordo com a vice-diretora são oportunidades para garantir a ida dos pais à escola. "Ah, aí quando tem um atrativo eles vêm mesmo, participam mesmo sem nenhuma dificuldade". Contudo, conforme alerta Martins (2005, p. 42):

Mas apesar de que o convite às famílias para participarem do processo de aprendizagem escolar dos filhos tenha sido conduzido como sinônimo de participação democrática, se observado com mais cuidado pode revelar a possível intenção de transferir para a família a total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar de seus filhos.

Em tempos outros e no atual momento, a vigilância das escolas para com as famílias extrapola os muros institucionais e adentra no ambiente familiar, invade as casas e realiza vigilância milimétrica para encontrar um álibi que exima a escola de qualquer comportamento não desejável do aluno, seja em termos de aproveitamento escolar, seja comportamental. Não é uma atuação premeditada, é reproduzida historicamente, mecanicamente, naturalizada como de direito das escolas questionar e analisar o comportamento das famílias.

E assim como descrito nos moldes higienistas, quando encontrado o problema, um especialista é acionado para intervir de modo pontual e oferecer a "cura" daquele problema. Os atuais especialistas não têm como protagonistas os dentistas, por exemplo, mas continuam sendo da ordem médica: psiquiatras, neurologistas, tem-se também os psicólogos, os psicopedagogos, até mesmo os agentes do Ministério Público e Conselho Tutelar e tantas outras especialidades, que se não estiverem atentas ao papel ideológico a que estão se

submetendo podem ratificar um modelo histórico, no qual a escola demanda a colaboração de outros setores sociais para livrar-se da responsabilização pelas queixas escolares que ela mesma produz, da qual também é parte e também é o agente da mudança daquilo que se queixa.

O discurso de parceria entre família e escola que é repetido fervorosamente nas reuniões de pais para entrega de boletins ou encontros individuais com os responsáveis dos alunos, por meio do qual se tenta convencer famílias e alunos de sua importância, na verdade se caracteriza como atribuição de responsabilidades quando se produz esta ou aquela queixa escolar. Nestes casos a família é a protagonista, tanto para sentir o peso do discurso que lhe encarrega da incompetência em algum aspecto, quanto pela responsabilidade exclusiva para manejar a questão e resolvê-la.

Realizada esta discussão sobre a perspectiva da escola sobre a relação com as famílias, o próximo tópico se destina às contribuições das famílias para esta pesquisa, iniciando com uma contextualização das histórias de cada uma delas e, em seguida a análise de suas concepções acerca da escola.

3.2 CONHECENDO AS FAMÍLIAS E SUAS HISTÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Esta categoria tem por objetivo apresentar a história de vida das famílias pesquisadas na tentativa de delinear a relação entre as vivências escolares e privadas e o modo de conduzir o atual processo de escolarização dos filhos, buscando identificar de que modo a história de pai e mãe influenciou nos investimentos realizados pela família neste processo.

3.2.1. Maria (Família Martins)

Maria foi a colaboradora ouvida representando a família Martins. Ela tem 39 anos, sua ocupação é cuidar de casa e dos filhos, é casada há 23 anos, tem 4 filhos (uma menina de dois anos, um menino de 12 anos que está cursando o sétimo ano do Ensino Fundamental, um rapaz de 21 anos que faz faculdade de Biomedicina, um adolescente de 15 anos que está no nono ano do Ensino Fundamental), nascida na cidade de Humaitá/ AM, mudou-se para Porto Velho ainda bebê.

Sua mãe faleceu quando Maria era criança, tinha por volta dos dois anos de idade, a partir de então passou a morar apenas com o pai, que casou logo em seguida. Deste novo casamento seu pai teve outros quatro filhos. A criação de Maria foi realizada pelo pai, pela madrasta, por tias e pessoas próximas de seu convívio, segundo ela, sempre tinha alguém ajudando.

Meu pai casou de novo com minha madrasta, só que ela não era de dar carinho. Meu pai também era assim, ele cobrava muito de mim, do meu irmão, mas ele nunca foi de dar carinho pra nós, de sentar e conversar, perguntar o que a gente tava precisando. O jeito do meu pai: “se tiver aí come, se não tiver satisfeita, trabalhe e compre pra você”. Até hoje eu não esqueço.

Maria relata que interrompeu os estudos na quinta série, porque ela era a responsável por cuidar dos seus irmãos e da casa, conciliando estas atividades com o estudo.

Ele [o pai] casou de novo, a esposa dele teve quatro filhos, os dois trabalhavam fora e eu tinha que cuidar da casa e estudar. Eu fiquei mais cuidando dos meus irmãos do que ir pra escola. Na escola eu não entendia, sentia dificuldade. Aí depois larguei, larguei o estudo.

Aos 17 anos de idade Maria retornou aos estudos influenciada principalmente pelo seu marido, pois na época já eram casados. Relata que o relacionamento com o seu pai sempre foi permeado por momentos conflitantes, seu pai não era carinhoso e afetuoso e nem incentivava seus estudos. O relacionamento com sua madrasta tinha a mesma configuração, não eram próximas, apenas mantinham uma relação cordial.

Após uma discussão com o pai, quando Maria tinha 14 anos, esta decidiu sair de casa. Passou a morar, então, na casa de uma família, onde trabalhava como empregada doméstica. Entretanto, Maria afirma que nunca se sentiu como uma empregada nesta casa, era tratada inicialmente como uma assistente da dona da casa. Um ano após começar a trabalhar na casa desta família como empregada Maria passou a cuidar das filhas do casal, quatro japonesinhas.

Passado um tempo de sua estadia nessa casa Maria passou a ser chamada pela sua patroa de filha, sentindo-se acolhida e bem tratada. Segundo Maria, sua patroa a tratava como filha, lhe dava informações, cuidava dela, cumpriu, de certa forma, o papel de mãe.

Segundo Maria, este vínculo estabelecido ainda na sua adolescência é mantido até hoje, pois ainda é chamada de filha pela sua ex-patroa, com quem mantém relacionamento por meio de mensagens no celular, ligações telefônicas e reuniões esporádicas em que as famílias

se encontram: a família de Maria e a nova família de sua ex-patroa, que se separou e casou novamente.

Ainda quando adolescente, na época em que trabalhava na casa desta sua ex-patroa, Maria engravidou de seu atual esposo, embora não soubesse que estava grávida. A descoberta de sua gravidez foi feita pela sua ex-patroa, a qual tratou de orientar e acompanhar Maria para o pré-natal, bem como a presenteou com todo o enxoval.

O marido de Maria cursou o Ensino Fundamental e sua ocupação atual é Policial Militar. Assim como ela, precisou interromper os estudos durante um tempo, mas retornou ainda na adolescência. Seu esposo é natural do estado do Paraná, sua ocupação fundamental quando criança e adolescente era ajudar a família a cuidar do sítio, das terras que sua família possui e das atividades que mantinha. Conheceu Maria aqui em Porto Velho, onde se casaram ainda adolescentes.

Passado pouco tempo depois da descoberta da gravidez Maria passou a morar junto com seu esposo e o local escolhido foi o bairro em que residem atualmente, na Zona Sul da cidade; o tempo total de permanência neste bairro é de 19 anos. A escolha do bairro se deu em virtude da venda de loteamentos que existiam nesta área da cidade. Como o preço era acessível, seu marido comprou o terreno e deram início à construção da casa. A rua em que a família reside não é asfaltada, mas as outras ruas no entorno do bairro são asfaltadas.

A casa de Maria está localizada há poucos metros do segundo Centro Comercial da cidade de Porto Velho, chamado de Jatuarana: são diversas lojas, supermercados, farmácias, escolas, uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), espaços poliesportivos para a prática de atividades físicas e lazer etc.

Ao ser questionada sobre os aspectos positivos e negativos do bairro em que reside, Maria relata:

De bom é porque eu acho muito tranquilo. Vai fazer tempo que nós estamos aqui, nunca mexeram aqui em casa. Não sei se é o respeito que eles têm pela gente. As casas vizinhas tudo já foram assaltadas, mas aqui, graças a Deus, ninguém entrou pra fazer nada. E o que é de ruim é porque, se bem que agora melhorou mais, mas a rua era cheia de buraqueira. No mais, é próximo do colégio, de tudo que a gente precisa.

A casa em que Maria reside é uma casa de alvenaria, num terreno amplo. O terreno abriga uma casa grande, na qual ela mora com seus filhos e esposo, e outra pequena construção, uma espécie de quarto, ao lado da casa principal. Há também um local construído

com características de um depósito, onde a família guarda algumas coisas, como por exemplo, alguns livros antigos dos filhos e outros materiais diversos. A família possui carro.

3.2.2 Camila (Família Silva)

A família Silva é composta por quatro pessoas e todas participaram da entrevista, embora no início não estivessem todos presentes. Camila, a mãe, tem 32 anos, nascida em Ariquemes, cidade do interior de Rondônia, mas mudou-se para a capital aos dois anos de idade, estudou até a sexta série, é dona de casa. Manoel, o pai, tem 41 anos, nasceu no Maranhão e se mudou para Rondônia quando jovem, estudou até a sexta série, é músico, mas trabalha fazendo “bicos”, trabalhos informais, sem carteira assinada. Antônio, o filho mais novo, tem 11 anos, está cursando a sexta série, não tem histórico de reprovação, participa de aulas de música na escola. Ana, a filha mais velha tem 14 anos e está cursando a sétima série, reprovou na sexta série. Segundo Ana, a reprovação foi por perseguição da professora, faz aula de música na escola.

A interrupção dos estudos tanto de Camila quanto de seu marido, Manoel, repete a história de muitos outros pais: Camila quando adolescente ajudava sua mãe a cuidar dos irmãos e isto de certo modo influenciava em seus estudos, por vezes chegava atrasada na escola e as tentativas de se manter estudando a fizeram desistir e voltar à escola algumas vezes, mas a necessidade de interromper definitivamente os estudos aconteceu aos 18 anos, pois ela engravidou e ficou inviável conciliar a escola com a nova rotina que se impunha, segundo a mesma.

Os últimos anos em que estudava foram cursados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a avaliação de Camila a respeito do ensino que lhe era oferecido nesta modalidade não é positiva. Ela afirma que os professores não tinham muito interesse, faltavam muito e os conteúdos eram repetidos. Também havia, segundo ela, uma diferenciação dos professores para com os alunos da EJA e do ensino regular, sendo o ensino de melhor qualidade para estes últimos, sem contar no medo que vivia diariamente na porta da escola, onde se sentia ameaçada pelas pessoas que cercavam a escola no momento da saída, intimidando-a. Também temia ser violentada, caso que aconteceu com outras moças que estudavam na mesma escola. Apesar destas lembranças que tem da EJA, Camila manifesta desejo em voltar a estudar e espera conseguir esta volta no próximo ano.

Manoel precisou interromper os estudos pouco tempo depois de ter se mudado do Maranhão para Rondônia. Na ocasião de sua chegada ao estado houve um problema com a documentação escolar, o que impossibilitou que este pudesse dar continuidade aos estudos da série que havia cursado em seu estado de origem, sendo necessário retomar a trajetória escolar desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. A consequência disto foi a dificuldade em conciliar trabalho e escola e Manoel interrompeu os estudos.

Em relação à escolarização dos filhos, Camila relata que nunca teve problemas, tanto Antônio quanto Ana são bons alunos.

O meu menino e minha menina, graças a Deus, na escola e em relação a estudo, eles nunca me deram trabalho, nunca mesmo. Quando é tempo de trabalho e provas a gente pega mesmo no pé, coloca pra estudar. Se é um trabalho a gente vai atrás só pra poder manter eles tranquilo ali na escola, pois é complicado.

Os pais mantêm a rotina de ir deixar e buscar os filhos todos os dias na escola, revezando-se entre si nesta tarefa. Fazem isto por considerar ser uma medida de precaução em relação à violência.

A escola está localizada próxima à casa onde residem, o bairro está situado na Zona Sul da cidade e dispõe de muitas facilidades para a família, de acordo com Camila:

Tem a UPA [Unidade de Pronto Atendimento] aqui perto, não é longe. Tem escola aqui no lado, no final da esquina tem duas escolas, posto de saúde perto da escola dos meus meninos, que eu acho próximo, fica bem por aqui. Tem o ponto policial que também fica bem pertinho de casa. Então, é sossegado.

A família mora neste bairro há aproximadamente um ano, como relata Camila. Anteriormente residiam nas dependências da empresa em que Manoel trabalhava, localizada na BR 364, próximo da atual moradia, entretanto, vários funcionários foram demitidos, inclusive Manoel, e a família precisou deixar o local. Assim que souberam da possibilidade de demissão do marido, a família decidiu começar a construir a casa em que hoje estão.

A casa é de alvenaria, com um amplo terreno na frente sendo a casa localizada nos fundos, os cômodos são amplos. Não há serviço de esgoto ou água encanada, fato comum às casas deste e de outros bairros no entorno. Entretanto, o que faz Camila considerar como dificuldade no bairro é a questão da sua rua e as demais no bairro não serem asfaltadas. “O difícil aqui é a rua, porque, como você pode ver que quando tá muito seco é cheio de poeira e quando chove aqui fica trancado porque vira um rio, quase em frente da minha casa, Aí fica complicado pra ir na panificadora, pra farmácia.”

Quando residiam nas dependências da empresa em que Manoel trabalhava, a família também mantinha o hábito de levar e buscar os filhos na escola. A família possui carro, o que facilita esta rotina.

Atualmente, Ana e Antônio estão participando das aulas de música clássica que a escola oferece aos finais da tarde, assim que encerra o turno letivo. Em relação a este fato, Camila manifesta satisfação em ver os filhos aprendendo e se especializando em música, possibilidade que se tornaria inviável para a família caso precisassem pagar professor particular para os filhos.

Para mim é um orgulho, porque pelas condições financeiras da gente nós não tínhamos como pagar. Os meus meninos adoram música, ainda mais porque o pai deles toca também, né? E financeiramente nós não tínhamos como pagar e nem comprar os instrumentos que são caros. E uma máquina fotográfica também é caro. E saber que a escola fornece isso para os alunos, nossa, é uma maravilha! Então para mim é maravilhoso.

Além do orgulho que a mãe tem de ver os filhos estudando música este fato traz consequência práticas para o desempenho escolar deles, como afirma Camila:

Hoje em dia eu digo mesmo que os meus meninos não tinham o raciocínio bom para entender as coisas, ele demorava. Hoje em dia já faz bem a matemática, que ele tinha uma certa dificuldade e hoje ele está bem avançado. O professor mesmo falou que só fica na aula de música quem tiver a nota boa, então só isso aí já foi benefício e eles sabem que se falharem já não participa mais e isso puxa eles. Hoje em dia eles ajudam os outros alunos e já faz cinco anos que eles estão na aula de música.

O acesso às aulas de música também é avaliado como positivo por Manoel, pai dos alunos. Manoel vê perspectivas para os filhos caso se dediquem à música, sendo uma opção de futuro melhor para eles.

Olha, eu estou ensinando eles uma coisa boa, que é a música e o envolvimento na igreja, isso é uma coisa que eu falo para eles, que um músico hoje ele ganha bem, só que a nossa área de música é muito movimentada, mas em termos de trabalho de música um músico ganha bem relativo se ele for bom. Eu passo pra eles é isso e eu vejo que se eles entrar nesse caminho é um futuro legal. A minha família é quase toda de músicos, envolvidos com música e eu tento passar isso para eles. [...] Eu vejo um futuro lá na frente de conhecimento, que eles já tem muito conhecimento.

3.2.3 Raimunda (Família Ramos)

A família Ramos é composta por seis pessoas, Raimunda a mãe; seu marido; Beatriz, a aluna da sala pesquisada, suas irmãs, Jenifer e Jéssica e o irmão mais novo, Antônio.

Raimunda, 33 anos, é natural da cidade de Lábrea, no Amazonas, está residindo em Porto Velho há três anos, veio junto com o marido em busca de novas oportunidades de emprego. A motivação para tal mudança, segundo ela, é que em sua cidade natal é muito difícil conseguir emprego, viu aqui uma cidade na qual poderia ter melhores condições de emprego: “[...] porque era mais próximo da minha cidade e também pelo trabalho, eu achei que aqui foi mais rápido para conseguir trabalho, tanto para mim como para ele”.

Quando decidiu mudar de cidade e vir morar em Porto Velho, Raimunda veio apenas com os dois filhos mais novos, Jenifer de 6 anos e Antônio de 4 anos. Beatriz com 11 anos e Jéssica com 17 anos se juntaram à família no final do ano de 2014, para estudar.

Jéssica cursa o primeiro ano do Ensino Médio, quando, pela faixa etária poderia estar no terceiro. Em Lábrea, onde a família morava, ela frequentada o curso técnico em Agropecuária no IFAM (Instituto Federal do Amazonas), entretanto, ao chegar em Porto Velho, sua mãe não conseguiu vaga para este curso e, então, Jéssica ingressou em escola regular. Beatriz cursa o sétimo ano, Jenifer a 1ª série e o mais novo a creche. Todos estudam em escolas públicas. Com exceção de Jéssica, cuja escola está localizada em outro bairro, todos os outros estudam próximos de casa.

A escola e a creche foram escolhidas em virtude da proximidade de casa, Jéssica estuda numa escola afastada, pois pela sua série, foi a escola mais próxima na qual encontraram vaga. Segundo Raimunda para obter a vaga para matrícula dos filhos foi necessário dormir na fila da escola.

Sobre demais atividades que participavam na escola, Beatriz participou das aulas de música durante um tempo, depois precisou interromper, pois a hora que estava na aula coincidia com o horário em que Jéssica precisava sair para a escola, então seus irmãos não tinham com quem ficar até o horário dos pais chegarem.

Raimunda estudou até a 5ª série e o seu marido até a 7ª série, a interrupção de Raimunda nos estudos se deu por conta do seu casamento e relata que “casou muito cedo”, engravidou, teve filhos. A rotina de cuidar dos filhos foi um dos fatores que contribuíram para não mais estudar: “O filho adoece e você perde dois, três dias de aula e quando vai já perdeu um monte de matéria e eu desisti por isso, por causa deles mesmo”. Já o seu marido não concluiu os estudos devido ao trabalho, queixava-se que chegava muito cansado em casa e não conseguia conciliar o trabalho com os estudos.

O fato de precisar interromper os estudos é avaliado como algo que influenciou em sua vida, segundo Raimunda, sobretudo em relação ao tipo de trabalho que exerce hoje em dia:

“Eu trabalho com serviços gerais se eu tivesse terminado os meus estudos eu não estava fazendo isso, acho que eu tinha conseguido um trabalho melhor”.

Ela e o marido retomaram os estudos algumas vezes: “A gente pensou e se matriculou e chegava no meio e desistia, acontecia alguma coisa e a gente desistia”. Havia também, nesses retornos à sala de aula, a necessidade de conciliar o trabalho com os estudos.

Raimunda trabalha com serviços gerais em um supermercado próximo à sua residência. Seu esposo trabalha fora da cidade, é ajudante de pedreiro, costuma viajar e ficar ausente por 15, 20 dias seguidos. Desta forma, a responsável pelo cuidado da casa e das crianças é Raimunda, que tem a ajuda das filhas mais velhas para ficar com os irmãos mais novos enquanto Raimunda está trabalhando.

O lugar em que reside com sua família é alugado, é uma espécie de vila de apartamentos, com uns 3 cômodos pequenos, divididos entre sala, cozinha e quartos, a área de serviços gerais, como lavar roupa, é dividida com os outros moradores dos demais apartamentos.

Raimunda relata que é a única da família que mora de aluguel, seus outros parentes, irmãos que aqui residem, tem casa própria. O motivo de morarem de aluguel é relatado por Raimunda: “Só mora eu aqui de aluguel porque faz pouco tempo que a gente mora aqui, mas, se Deus quiser, mais pra frente vai conseguir uma casa para nós”.

Ao avaliar o bairro em que reside, Raimunda comenta: “Eu gostei desse bairro, do COHAB porque fica perto da Jatuarana, tem posto de saúde, quando a gente precisar tem UPA da Zona Sul, que é bem aqui perto e a gente não precisa ir para mais longe. Tem casa lotérica, tem banco, tem tudo”.

3.2.4 Cristiane (Família Ferreira)

A família Ferreira é composta por Cristiane, 39 anos, a mãe; João, 41 anos, o pai; Arthur, 13 anos, o aluno pesquisado, Clara, 12 anos, filha; Letícia, 11 anos, filha e Andressa, 23 anos, filha mais velha. João nasceu em Guajará Mirim, cidade do interior de Rondônia. Mudou-se para a capital em busca de trabalho e também por querer conhecer uma cidade maior que a sua. Cristiane e seus filhos nasceram em Porto Velho e sempre residiram aqui.

O pai tem como ocupação a profissão de motorista, Cristiane é dona de casa, a filha mais velha não está trabalhando no momento, pois tem um bebê e se dedica aos cuidados dele. Os demais filhos trabalham.

Sobre a escolarização dos membros da família, Cristiane concluiu o Ensino Médio e João estudou até a quinta série. Arthur cursa a sétima série, Clara e Letícia estão na sexta série, Andressa concluiu a graduação em Administração.

Sobre não ter concluído os estudos, João argumenta que não houve nenhum fator específico que o fizesse interromper os estudos, segundo o mesmo, “apenas larguei”. Entretanto, de acordo com ele: “Eu pretendo voltar, sim. Terminar os meus estudos, porque sem estudo hoje você não é nada, não é ninguém, entendeu? É complicado”.

Sobre reprovações dos filhos, Cristiane relatou que Arthur reprovou duas vezes, devido a problemas de saúde e também por considerá-lo um aluno “desligado”. Segundo ela:

A professora falava com ele e parece que ele estava no ar, ficava olhando para o teto e às vezes eu perguntava pra ele o que estava acontecendo. [...] A professora dizia que ele ficava olhando para o teto e foi aí que ele reprovou um ano, devido ao problema de saúde, que ele tinha muita crise asmática. E o outro ano, foi o que eu acabei de falar, ficava desligado do tempo.

Em relação às atividades extra-sala de aula disponibilizadas pela escola, apenas Glenda participou das aulas de violino, mas depois de um tempo sua permanência ficou inviável.

Quando eu entrei no sétimo ano eu pensei que seria mais fácil, não ia ter tanto trabalho e não ia dificultar, mas só que começa muito tarde, terminava muito tarde e era difícil, porque eu vinha à noite sozinha e às vezes o meu pai tinha que me buscar e eu comecei a ver que ia ter dificuldade pra vir e eu tive que sair.

Outras informações importantes sobre a família: residem próximo à escola, a família tem moradia própria, ampla, possuem carro. Em relação às características do bairro, Cristiane conta que sempre morou na localidade e que após o casamento, decidiu permanecer no mesmo bairro.

Em relação à avaliação sobre o bairro, a mãe considera que é bom, pois “[...] é perto de tudo, lojas, banco, tem hospitais, como a UPA, e não precisa pegar ônibus pra se locomover até o Centro, por isso que eu acho bom aqui”.

Cristiane considera que a falta de segurança pública é algo negativo no bairro:

Se você sai, por exemplo, aqui na esquina de casa dois amigos meus já foram assaltados e eu acho ruim isso. Às vezes você tem vontade de sentar na frente da sua casa e não fica à vontade, fica com medo do que pode acontecer, assalto, essas coisas. Fora isso aí para mim está bom, só mesmo a questão da insegurança.

A história de vida de Cristiane e sua família finaliza esta seção em que as famílias foram apresentadas. A seguir, a subseção trata de compreender as histórias destas famílias e traçar um panorama sobre as similaridades e aproximações.

3.2.5 Olhares sobre a história das famílias

Pensar as famílias com suas individualidades é importante porque revela o perfil pontual de determinada parcela do público com o qual a escola se relaciona, no entanto, analisar conjuntamente as famílias e seus alunos dá um indicativo das contradições que aparecem nas falas dos atores escolares no que se refere ao perfil e postura adotados pelos pais. O que revela o universo particular de cada família em relação ao coletivo escolar?

O início desta análise é a apresentação do perfil dos pais e alunos das famílias pesquisadas. A idade dos pais está situada prioritariamente entre os 30 e 40 anos, a idade dos filhos participantes que emitiram suas opiniões durante as entrevistas variou de seis a 23 anos. Os pais, em sua maioria, não são nascidos em Porto Velho, a localidade de origem varia de cidades do interior do estado a cidades do estado vizinho do Amazonas até pais que vieram do Maranhão e Paraná. A vinda destas famílias para cá é explicada por eles, sobretudo, pela necessidade de acompanhar suas famílias na tentativa de uma vida melhor no que se refere a oportunidades de emprego.

Todos os alunos iniciaram sua vida escolar na cidade de Porto Velho, os primeiros anos da Educação básica (creche ou pré-escola) dos alunos foram escolas particulares e, posteriormente, ingressaram na rede pública de Ensino.

Em relação à reprovação, apenas dois alunos dentre todos os participantes apresentaram histórico de reprovação - Arthur e Ana e, segundo seus pais, um por motivo de saúde e o outro devido a questões pedagógicas.

Nenhuma das famílias pesquisadas tem apenas um filho, a característica das famílias é de pelo menos dois filhos. De modo geral, os filhos das famílias eram de apenas um pai, exceto no caso de Cristiane, em que somente uma das filhas era do relacionamento anterior ao atual. Fato este que já contraria o que costumeiramente tem sido tomado como discurso da escola, que os filhos de pais de camadas populares são promíscuos e as mães têm muitos filhos, cada um de pais diferentes. Cabe indagar também, mesmo que diante deste contexto

em que os filhos têm pais diferentes, no que isso está relacionado à competência escolar e mais, qual o papel da escola para querer advogar esta função de controle dos parceiros com os quais mães e pais de alunos se relacionam.

Dentre as famílias ouvidas estas têm, atualmente, pelo menos dois filhos cursando o Ensino Fundamental regular. Dentre estes alunos, todos já participaram ou participam de alguma atividade extra sala de aula oferecida pela escola, seja em termos de reforço escolar, seja de característica distinta, como aulas de músicas, futebol.

Em relação à vida escolar dos pais das famílias pesquisadas, somente em duas famílias um dos membros do casal conseguiu concluir o Ensino Médio (o marido de Maria e a mãe Cristiane). Os demais precisaram interromper os estudos em algum momento de suas vidas, quase sempre antes de completar o Ensino Fundamental. Os motivos explicitados pelos pais foram: necessidade de ajudar em casa; casamento e necessidade de dedicação aos filhos; necessidade de trabalhar; dificuldade em conciliar o estudo com o trabalho.

O meu marido muito jovem ele parou os estudos pra ir trabalhar no garimpo com os irmãos dele e depois quando ele voltou, que ele veio do Maranhão pra cá, ele voltou a estudar pra terminar, mas aí devido ao problema de documentação ele teve que reiniciar desde o 1º até o 6º anos. Então ele parou pra poder trabalhar, pois não dava pra ele estudar e trabalhar. [...] E demorou muito pra providenciar a documentação do Maranhão e trazer para cá. E eu porque na época eu tinha 15 anos e eu precisava cuidar de irmão, de casa para minha mãe poder trabalhar fora mais o meu pai. Então, isso me atrapalhava, às vezes eu chegava atrasada na escola. Depois eu tentei já adulta retomar à escola, retomar as aulas, mas aí eu engravidei da minha primeira menina e eu tive que parar. (Camila).

Eu estudei em escola pública, eu morava no interior, era escola rural e depois a gente foi pra cidadezinha, que era Nova Mamoré e eu larguei mais por causa da minha família, meu pai, porque meu pai era do garimpo e ficava muito tempo fora de casa e eu tinha que ajudar na renda. Eu vendia verdura, essas coisas, picolé, dindim. E foi indo e eu largando a escola e foi quando eu vim para cá e pronto. (João).

Eu morava com os meus pais, só que a minha mãe faleceu e meu pai casou de novo, eu tive que cuidar dos meus 4 irmãos, a esposa dele teve 4 filhos, aí os dois trabalhavam fora e eu tinha que cuidar da casa e estudar. Eu fiquei mais cuidando dos meus irmãos do que indo pra escola, mas não entendia, sentia dificuldade na escola. Depois larguei o estudo, mas voltei depois de casada, eu tava com 17 anos, mas não tive mais cabeça pra escola, pra estar estudando. (Maria).

Sobre a evasão escolar relatada pelas famílias, Fornari (2010) considera que os determinantes para tal prática constituem-se como aspectos de desigualdade, seja ligada a questões socioeconômicas, como a baixa a renda, a necessidade de trabalhar e buscar sustento (o que sobrecarrega e acaba por ocasionar o baixo desempenho na aprendizagem), como por

questões ligadas à própria escola e seus mecanismos de exclusão do alunado, como constatado por Althusser (1987) ao falar sobre os aparelhos ideológicos de Estado.

Quando perguntados se houve alguma consequência em decorrência do fato de precisarem interromper os estudos em alguma etapa da vida, a maioria dos pais respondeu que sim, de algum modo esta interrupção causou prejuízos à vida e é considerado um fato negativo, exceto para Maria.

Influenciou muito, muito mesmo, em termos de serviço. Quem está mais atualizado ao estudo, porque hoje em dia se você não tiver um estudo não arruma um bom emprego, entendeu? Eu falo sempre para os meus filhos: “Estuda, estuda! Porque se vocês estudarem não vão passar pelo que eu passo, não tem que ganhar um salário baixo, pouco, por não ter estudado”. (João).

Olha, o trabalho, porque eu trabalho com serviços gerais, se eu tivesse terminado os meus estudos eu não estava fazendo isso, acho que eu tinha conseguido um trabalho melhor. (Raimunda).

Na educação atrapalha um pouco, influencia, sim. Na hora que eles precisam tirar uma dúvida comigo, eu não sei. Eu tenho que levar eles na biblioteca, tenho que pedir ajuda da minha irmã que é formada e às vezes atrapalha, porque ela precisa parar o serviço dela só pra ajudar eles. Então, nesse ponto, eu te digo que influencia e atrapalha um pouco. Camila).

Eu acho que não. Eu não sei se é por causa que eu nunca trabalhei em empresa, eu trabalhei por conta própria mesmo. Eu não sei se é por causa disso, mas eu sempre trabalhei por conta própria e não tive dificuldade pra ganhar meu dinheiro. Porque a maioria das pessoas fala que tem estudo, aí tem que arranjar um trabalho bom, essas coisas. (Maria).

Embora Maria relate que precisou interromper os estudos na quinta série, não só pela necessidade de cuidar dos seus irmãos, mas também por falta de incentivo do pai “[...] meu pai não me incentivava muito na escola como eu incentivo meus filhos”, este episódio tem aspecto fundamental para o investimento que ela desempenha para com a vida escolar de seus filhos. Quando perguntada sobre o porquê incentiva seus filhos a estudar mesmo tendo cursando até a quinta série e não identificando influência negativa deste fato na sua vida, Maria responde: “Ah, por que por uma coisa que eu acho bacana, porque eu acho bonito pra quem tem estudo”.

Achar bonito é uma espécie de admiração, alguém que estuda é quem teve incentivo, de acordo com Maria, incentivo este que ela não teve e ressalta aos seus filhos quando tenta fazê-los compreender os investimentos que esta faz e que não teve por parte de seu pai: “Aí eu

falo assim pra ele, ‘quem dera se meu pai pegasse no meu pé, me incentivasse, que dissesse - Minha filha, pode fazer que eu pago’”.

A não conclusão dos estudos, entendido e descrito pela maioria dos pais como o término do Ensino Médio, é avaliada como um fator que determinou inúmeros acontecimentos em suas vidas, como é o caso da ocupação que desempenham no mercado de trabalho, perpassando pelo tipo de relação estabelecida com os filhos, como por exemplo, a desvalorização dos próprios filhos em relação aos pais os acompanharem nas tarefas de casa, como explicitado em outro momento por Maria, em que esta relata que em muitas situações os filhos a vêm com descrédito para ajudá-los nos exercícios escolares, bem como seguir seus conselhos para a longevidade dos estudos, uma vez que está não concluiu o Ensino Médio.

É preciso considerar também o aspecto psicológico atrelado àqueles que não concluíram o Ensino Médio. Dada a massiva propagação do discurso de valorização da educação, do Ensino Superior e de carreiras ligadas à formação acadêmica, os postos de trabalhos tidos como informais ou até aqueles que não se relacionam com a necessidade de diploma de curso superior são vistos socialmente como desvalorizados, sendo seu valor ligado ao status que uma formação superior confere a quem a realiza, muito embora seja possível questionar, entre outros aspectos, os perfis dos profissionais formados em muitas universidades e faculdades, não apropriados de fatos dos saberes de sua profissão, com formação falha e aquém das propostas curriculares.

Entretanto, a conclusão do Ensino Superior favorece uma melhor colocação no mercado de trabalho, além do mais, há um status social conferido ao profissional diplomado. Consideram-se também nesta questão as oportunidades de acesso ao Ensino Superior pelos jovens de classes populares.

Muito embora existam programas federais que objetivam ser um facilitador para o ingresso em cursos de graduação, como FIES, PROUNI, existem aspectos que não estão ligados diretamente ao ingresso, mas são anteriores a estes, como a aprovação nos exames de entrada para as universidades, como o ENEM, no qual muitos jovens não são preparados ao longo da vida escolar para tal, no sentido de uma boa formação escolar.

Sobre os programas de expansão do Ensino Superior, Sparta e Gomes (2005) apontam que

O aumento de vagas e a democratização do acesso à educação superior são algumas das metas estipuladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 (Brasil, 2001a). Tais metas estão associadas a programas governamentais como o Universidade para Todos - PróUni - (Brasil, 2004b), que oferece bolsas de estudo em instituições privadas de

educação superior a alunos de baixa-renda egressos de escolas públicas, e o Sistema Especial de Reserva de Vagas (Brasil, 2004c), que institui reserva de vagas nas instituições públicas federais de educação superior para alunos egressos de escolas públicas, com cotas específicas para negros e indígenas (p. 47).

Observando a história de vida destas famílias e o percurso de suas vivências, podemos considerar alguns fatos. Primeiro, são histórias de luta por sobrevivência, de interrupção dos estudos para trabalhar e cuidar da família. Os relatos traduzem os esforços dos pais tanto no sentido de que em algum momento de suas vidas precisaram interromper seus estudos, quanto no que diz respeito ao que precisam realizar para manter seus filhos na escola.

Viana (2009, p. 205) considera que

As lutas das famílias para sobreviver às turbulências materiais estão intimamente ligadas, embora não exclusivamente, com outra luta, a de escolarizar os filhos. Essas lutas, por sua vez, se inscrevem – e, segundo meu entendimento, podiam ser explicadas pela –, na existência de um horizonte temporal de futuro distendido entre os membros da família, isto é, pela crença de que “melhorar de/a vida” é *possível*.

O esforço que se faz para manter os filhos na escola, as lutas diárias para tal e as constantes conversas sobre a importância de se estudar podem ser consideradas como uma espécie de herança (VIANA, 2009) que estes pais buscam deixar para seus filhos, uma herança pelo retorno que esperam compensar os esforços realizados para a longevidade escolar dos filhos, pelas boas condições de vida que podem gerar e pela possibilidade de melhores trabalhos, menos dificuldades daquelas enfrentadas pelos pais.

É verificado que em alguns relatos o grau de instrução dos filhos é superior àquele obtido pelos pais. E, para além disto, os pais incentivam que os filhos se engajem em atividades extra-sala de aula e também valorizem os estudos e as oportunidades que estes não tiveram, por motivos quase sempre ligados a impossibilidade de conciliar trabalho e estudo ou por necessitarem readaptar a rotina às demandas das famílias recém-formadas, por exemplo, questões relativas ao casamento, chegada dos filhos.

Sobre a escolarização e os dados sobre a expectativa dos brasileiros, Castro (2009) apresenta, com base em um estudo sobre a evolução e as desigualdades ainda reinantes nas condições educacionais dos brasileiros, informações referentes à situação brasileira do período compreendido entre 1992 e 2007. O autor realizou levantamentos com dados oficiais sobre a média de escolarização da população de 15 anos ou mais.

A população com 30 a 39 anos tinha uma média de 7,9 anos de estudo, a população com mais de 40 anos tinha a menor média: 5,9 anos; ao passo que a população de 25 a 29 anos chegava a 8,9 anos de estudo, ou seja, 3,0 anos de estudo a mais.

Entretanto, se a avaliação for realizada tomando como base a escolarização por região do país percebe-se a discrepância de uma região para a outra.

É importante salientar que embora estes números sejam importantes para a compreensão do panorama em relação aos anos de estudo da população não é possível dimensionar, a partir destes, a apropriação de conteúdo decorrente do tempo de permanência na escola. São questões distintas que se interpõem a este fato, sobretudo em relação à qualidade do ensino e como esses conteúdos foram assimilados pelos alunos.

A região Centro-Oeste mostra uma taxa de crescimento de aproximadamente 0,19 p.p. ao ano, ao passo que na região Norte essa taxa foi de apenas 0,10 p.p. ao ano. Com isso, a taxa média brasileira atingiu 7,3 anos, tendo como extremos as regiões Sudeste (8,0 anos) e Nordeste (6,0 anos). Desse modo, apenas a primeira região atingiu, pelo menos em termos médios, a escolarização mínima obrigatória de 8 anos de estudos, estabelecida pela Constituição Federal de 1988. (CASTRO, 2009, p. 675).

Ou seja, levando em consideração os anos de estudos dos pais entrevistados na pesquisa e os episódios de interrupção dos estudos relatados por estes, há uma confirmação da escolaridade tanto no que diz respeito à faixa etária quanto ao fator localização geográfica. Entretanto, é interessante notar que mesmo com o ciclo de escolarização não completado os pais incentivam seus filhos a trilharem caminhos diferentes, concluindo o Ensino Médio e ingressando em uma faculdade, conforme dados que serão apresentados em outra categoria de análise.

Nota-se também que, este incentivo para que os filhos estudem está ligado diretamente a ideia de um futuro e condições de vida melhores do que, de fato, a apropriação do que é difundido socialmente, que a educação é o caminho mais eficaz e seguro para a cidadania, mobilidade social e realização pessoal, muito embora não seja possível dissociar um aspecto do outro, pois, possivelmente há relação implicada.

Sobre a evasão escolar mencionada nas entrevistas e como fato comum a alguns pais entrevistados, de acordo com os dados do IBGE em 2012, a taxa de abandono escolar atingiu 24,3%. Em Rondônia, a taxa geral de abandono escolar no Ensino Fundamental de oito e nove anos, em 2010, foi de 3,3. Quando a taxa de abandono é analisada por série aparecem os

seguintes números: do quinto ao sétimo ano o índice foi de 4,9; do sétimo ao oitavo ano subiu para 5,4, aumentando um pouco mais entre o oitavo e o nono ano, quando atingiu 5,6.

Os dados da PNAD 2011 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) indica que entre as mulheres, a taxa de evasão escolar é mais baixa: 26,6% das brasileiras entre 18 e 24 anos deixaram a escola antes do tempo.

Embora os dados apresentados no IBGE não relacionem as causas para a evasão escolar, tomando como base o relato e as histórias de vida dos pais, a vida escolar e suas demandas acabam por pesar na vida diária pela impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, a rotina desgastante da jornada de trabalho (a qual se impõe como necessidade de sobrevivência) compromete o envolvimento e a dedicação aos estudos.

Além do mais, tomando como base que o abandono escolar se concentra no período da adolescência percebe-se que nesta fase há uma antecipação das responsabilidades da vida adulta, como a formação de uma família e a chegada dos filhos, o que influencia no que é próprio da adolescência, no caso, a conclusão do Ensino Médio.

Estes fatores precisam ser analisados e considerados pela escola quando discorrem sobre as famílias de seus alunos, primeiro por compreender-se que o abandono escolar acontece por eventos nem sempre planejados, em muitos casos, característicos da classe social a que pertencem os pais, embora não seja possível generalizar nenhuma análise.

Um segundo ponto é que o nível de ensino dos pais influencia no modo como podem realizar o acompanhamento dos filhos nas demandas escolares próprias do período de escolarização destes. Entretanto, nota-se que mesmo com a interrupção dos estudos em algum momento, este fato não contribui para que os pais encarem como fato normal no processo de escolarização ou que não incentivem seus filhos a prolongarem a educação e cheguem a níveis não alcançados pelos pais, como já foi mencionado anteriormente.

Tratada estas questões, a subseção a seguir tem por objetivo situar o leitor em relação aos que os pais esperam da escola e os significados que atribuem a esta, sendo estes importantes aspectos para a compreensão do modo de investimento e práticas utilizadas para o acompanhamento escolar dos filhos.

3.3 SIGNIFICADOS E EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS SOBRE A ESCOLA

É preciso pensar que as famílias, embora integradas a um macro sistema cultural, também desenvolvem no seu próprio interior toda uma rede de significados, comportamentos

e pensamentos sobre a convivência em sociedade e sobre o próprio processo de apropriação de saber dos seus membros.

Deste forma, esta categoria trata dos significados e expectativas das famílias pesquisadas acerca da escola e do processo de escolarização de seus filhos, de que modo significam e o que esperam como resultado dos investimentos realizados. Sendo assim, é importante considerar que o ponto de vista da escola ao acreditar que as famílias são alheias à escolarização dos filhos não encontra eco nos resultados obtidos com a pesquisa e conforme considera Enguita (2004): “A velha crítica de que as famílias não se interessam pela educação não faz o menor sentido (como afirmação generalizada) (p. 69)”, pois as famílias valorizam e esperam, positivamente, que a escola seja um espaço produtivo e gerador de conhecimento, incentivo e acolhimento de seus alunos.

Os resultados apresentados a seguir abrangem duas perspectivas em relação ao que as famílias esperam da escolarização de seus e de que modo dão significado à vivência de acompanhamento destes: 1) Há expectativas no que diz respeito à escola, tanto no seu aspecto estrutural, a escola entendida a partir daqueles que a constituem, com seus profissionais e suas práticas, como também referente ao contato destes profissionais com seus alunos, com seu ofício e também o modo como lidam com as famílias; 2) as expectativas também centram-se nos filhos, sobretudo no desempenho escolar destes, na valorização da educação e às oportunidades que a longevidade escolar pode assegurar a estes. A seguir, o detalhamento destes pontos, incluindo a apresentação detalhada de cada expectativa.

As entrevistas com as famílias apresentam como expectativas que a escola seja um lugar seguro, no qual os pais possam deixar seus filhos para estudar sem o risco de alguém estranho adentrar sem que seja notado. Há especificações nas falas dos pais sobre o porteiro e o cuidado que se tem na permissão do acesso à instituição:

A porteira é uma pessoa que recebe a gente muito bem, se é uma pessoa que ela não conhece ela barra no portão, ela pergunta se está procurando, querendo falar com quem. Então nisso aí eu gosto, pois não é qualquer um que vai abrindo o portão da escola que vai entrando. [...] A segurança também me animou bastante, que lá é uma escola muito segura em relação a isso, eles não entregam seu filho a qualquer pessoa. (Camila).

A boa relação com os professores dos filhos também é algo considerado como significativo para os pais e que gera expectativa, pois compreendem que é por meio deste contato que podem ter conhecimento sobre como os filhos se comportam tanto na sala de aula como na escola, sobre o desempenho escolar, as dificuldades e facilidades dos alunos com as

matérias, sobre as amizades dos alunos e de que modo estas relações são vivenciadas, se tem bons comportamentos na presença de amigos, se aprontam na escola.

Há também neste quesito uma consideração sobre o contato com os professores como alguém de muita estima, que os pais dispensam afeto e veem nesta figura uma segunda família para os filhos, pela característica de cuidado, pelo ato de ensinar e ser prestativo. A característica da relação é algo que gera expectativa e se constitui de modo positivo entre as características de contato com a escola dos filhos.

Ah, é uma família. É uma família fora de casa. Porque lá você vai conhecer pessoas, você conhece a vida delas também. A gente vai fazendo amizade com os professores, vai formando outra família. Pra quem gosta de participar da vida do filho é outra família que vai conquistando (Maria).

Compreender o valor da escola como um local onde se constitui uma nova família perpassa pela questão dos vínculos realizados, a forma de acolhimento e o modelo de relações que são estabelecidas com os funcionários, com aqueles responsáveis por ensinar não só aspectos pedagógicos, conteúdos escolares, mas também por ser um espaço de convivência, um espaço de possibilidade de acolhimento e favorecimento de potencialidade de seus filhos. Significar a escola desta forma está ligada à sua experiência de vida, ao modo como foram manejados o contato e o investimento de sua própria família no que diz respeito ao seu processo de escolarização.

Em relação à experiência das famílias como base para a demanda e a expectativa que tem com a escola dos filhos temos o exemplo de Maria: a ausência tanto de seu pai como de sua madrasta no dia a dia escolar de Maria, a falta de incentivo para as atividades escolares, a falta de conscientização sobre a importância do estudo na vida dela, a conversa e a ausência de estratégias que pudessem melhorar as dificuldades apresentadas na escola poderiam ter encontrado eco se a própria experiência escolar de Maria tivesse se constituído como ela relata em uma “nova família”.

As escolas pelas quais Maria passou poderiam ter sido um ponto de apoio para que esta não precisasse integrar os índices de evasão na época de seus estudos. A escola pensada de Maria, espaço de constituição de outra família, não foi a escola vivida por ela mesma.

A expectativa de Maria para seus filhos é que as escolas em que estes estudam sejam este espaço de acolhimento, no qual as relações perpassem pelo viés do cuidado, do zelo que uma família primária tem pelo seu filho. Talvez não conscientemente, o desejo de Maria seja que seus filhos e ela própria estabeleçam relações com os funcionários desta escola, relações

estas que possibilitem identificar dificuldades neste processo de escolarização e as quais sejam tomadas medidas que evitem que seus filhos percorram o mesmo caminho que ela.

Os esforços cotidianos para acompanhar seus filhos nos estudos, mesmo não tendo condições de ajudá-los em muitas tarefas, em trabalhos, é o investimento que faltou a ela na época de seus estudos.

Sobre as expectativas relacionadas aos professores há também um desejo dos pais de que eles sejam cuidadosos e pacientes ao ensinar os alunos, mas também se atenham à contextualização dos conteúdos apresentados:

Eu falei “professora, ela veio da creche. Lá na creche eles não ensinam copiar do quadro, ensinam passando desenho e a criança vai pintar e rabiscar, e aqui não, a senhora tem que ensinar ela aqui, daqui que ela vai começar a tirar do quadro, fazer o nome dela, que ela não sabia fazer o nome dela, agora ela já sabe tirar do quadro, já sabe fazer o nome dela. A senhora vai ter que ter paciência com ela”. (Raimunda).

Da parte de uma das alunas, Ana, filha de Camila, foi mencionado a questão do respeito dos professores para com os alunos como algo que se espera ser realizado.

Ainda sobre a característica da relação estabelecida com a escola, ampliando aos demais funcionários, os pais denotam que esperam ser bem tratados e acolhidos em suas necessidades, sobretudo de busca de informações sobre os filhos, informados sempre que solicitarem à escola para saber como está o comportamento dos filhos. Ser bem recebido, ouvidos em suas necessidades, compreendidos nas reuniões, características essas de uma boa relação, permeada pela acolhida.

Constitui ainda ponto sobre o que as famílias esperam da escola: que a escola forneça os materiais para as atividades propostas para os alunos, como por exemplo, cartolinas, tintas, colas, pois nem sempre, segundo o relato das famílias, a solicitação destes materiais coincide com a possibilidade das famílias em adquiri-los no momento em que são necessários.

A organização do espaço escolar e das atividades que a escola realiza também são consideradas pelos pais, pois além de situá-los em relação ao que é realizado no cotidiano escolar também serve como indicativo do desempenho dos alunos durante o ano letivo. A organização também está ligada às regras escolares, o cumprimento destas e as iniciativas frente ao descumprimento do que é estabelecido pela escola.

Sobre a escola, de modo geral, alguns aspectos podem ser elencados como expectativas das famílias quanto à orientação aos pais sobre o que fazer, serem ajudados neste sentido. “Então, não é só nós que estamos orientando o caminho deles, é a escola também.

Quando ela vê que tá saindo dos trilhos ela chama a gente e comunica, fala o que está acontecendo. Se precisar de ajuda ela nos ajuda.” (Camila).

Também almejam que a escola vá se aprimorando cada vez mais, que seu padrão seja melhorado.

De cada dia ficar bem melhor, como a gente compara no dia a dia, que cada vez ficar melhor lá, por exemplo, se a gente daqui pra cá, de dois em dois anos tem troca de diretor, vice-diretor, essas coisas que eu não sei como é que funciona lá. Mas que daqui pra frente achar pessoas competentes como os que estão hoje para mim essa é a expectativa que cada dia fique melhor, o ensino, a educação, porque além de estudar em casa, a escola também, querendo ou não, eles educam de qualquer maneira, porque quando tem, por exemplo, um aluno vai mal na escola e eles pedem para a gente ir lá e eu acho isso muito bom no XX, acho muito bom o acompanhamento lá dos alunos com os professores, com os pais também. (Raimunda).

Educar, ensinar de certa forma, e também eles manter o padrão deles, de educação, é a minha opinião. (Cristiane).

Os pais também esperam que a escola ofereça “muito conteúdo”, sendo entendida esta demanda como relacionada ao aspecto pedagógico, a apropriação de saberes e informações por parte dos alunos. Oferecer conteúdo está relacionado tanto a atividades pedagógicas quanto a outros tipos de atividade extraclasse.

Fornecer muito conteúdo para os meus meninos [...] Lá tem aula de música, a escola forneceu instrumento. E tem aula de reforço, tem aula de fotografia, então o que eles quiserem fazer ali em relação a esses conteúdos eles tem. Então, nesse ponto eu gosto muito da escola por fornecer muito conteúdo para as crianças. (Camila).

É muito pouca aula e é igual ela falou, que vale nota, mas é pouco conteúdo. E realmente e se ela tiver umas quatro páginas de aula de inglês é muito. Então, ela reclama que é muito pouca aula de inglês. Tanto é que esses dias mesmo ela estava querendo fazer um curso de inglês. Ela falou: “Mãe, vale nota, mas o que a professora ensina não está ajudando a gente, está devagar”. Nesse ponto eu acho que a escola deveria melhorar. (Camila)

Há também uma expectativa por parte dos pais que os filhos sejam educados não só em termos de conteúdos pedagógicos, sistematizado, mas também que a educação possibilitada na escola seja no modo de tratamento das pessoas, de cordialidade com o próximo.

Eu digo que eles saem de casa pra estudar e aprender a ser educado desde o porteiro até a zeladora, a merendeira, todo mundo. É chegar e dar um bom dia, um boa tarde, com licença, não é chegar e ficar calado. Eu sempre falo isso para os meus filhos. (Raimunda).

Os professores cuidar dos alunos, educar eles direito enquanto eles estão lá dentro, porque quando eles estão dentro da escola a responsabilidade é do professor e diretor e quando sai da escola é do pai e mãe. (Raimunda).

De acordo com estes aspectos apontados a partir das entrevistas com as mães, é possível compreender que o que gostam na escola, o que ressaltam em suas falas é o que esperam dela, as demandas vão ao encontro do que elencam como aspectos positivos a se manterem.

Sobre o futuro dos filhos em relação à trajetória escolar, tomando o relato de Maria, as expectativas estão ligadas à realização dos filhos no que eles se propuserem a ser ou fazer.

Que eles consigam, terminar os estudos deles e fazer o que eles querem. Que sigam os planos deles, os sonhos deles de seguir a carreira que eles querem. Igual o meu marido fala: “A única coisa que o pai deixa pra vocês de herança é o estudo”, que o pai deles também pega no pé deles. (Maria).

Ressalta-se também um outro aspecto – a trajetória escolar traçada para seus filhos. Os investimentos de Maria e seu esposo apontam para um fato interessante, embora não claramente exposto na entrevista: a perspectiva de encerramento dos estudos do filho mais velho revela que a expectativa era de pausa após a conclusão do Ensino Médio. Quando se refere ao fim dos estudos, como por exemplo ao relatar sobre a história de seu marido, Maria refere o fim como posto no Ensino Médio, o fim era delimitado não pela conclusão de uma graduação, como poderia significar para outras famílias.

O relato orgulhoso a respeito do ingresso na faculdade e de passar em um concurso significam que este filho foi além das expectativas depositadas nele pela família, expectativas estas que eram comuns a muitas famílias, que pelas inúmeras dificuldades de permanência dos filhos na escola, viam o encerramento do ciclo de estudos no final do Ensino Médio.

Nos últimos anos o acesso a educação, sobretudo ao Ensino Superior, tem sido fato concreto para muitas famílias, sobretudo devido a programas e incentivos do Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos - PROUNI, o Programa de Ações afirmativas, o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, os quais, guardadas as críticas neste momento, tem facilitado o ingresso e a permanência de alunos de uma parcela da população que antes não sonhava e nem tinha como plano de vida cursar uma graduação, ou até mesmo não considerava que essa seria uma opção viável pelo contexto de suas vidas.

Além destes incentivos externos às famílias, Portes (2003, p. 63) aponta para o que denomina Trabalho Escolar, o qual é exercido pela família e pode assegurar sucesso progressivo no processo de escolarização. O trabalho escolar é descrito pelo autor como:

[...] Todas as ações – ocasionais ou precariamente organizadas – empreendidas pela família no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando a ele alcançar os níveis mais altos de escolaridade, como, por exemplo ter acesso ao ensino superior.

O trabalho escolar empreendido pela família de Maria, embora objetivamente não tenha sido com foco no ingresso ao Ensino Superior, conduziu o filho a isto. O status atribuído à escola pela família foi o fio condutor para tanto, pois em toda a narração de Maria a escola “[...] é valorizada por sua contribuição na realização de projetos para os filhos como um instrumento que se pode manejar” (PAIXÃO, 2006, p. 4). O projeto explícito não era o ingresso no Ensino Superior, mas o trabalho escolar realizado por Maria possibilitou este fato, rompendo com a sua própria expectativa para o filho.

É também uma expectativa dos pais que os filhos se dediquem integralmente à escola e suas demandas, tendo em vista que não há necessidade dos filhos exercerem qualquer outra atividade, como por exemplo, repetirem a história dos pais, onde a necessidade de conciliar trabalho e escola foi uma imposição na vida, ou se responsabilizar pela família recém constituída, um filho, casa, vida de casado.

Eu cobro nota deles, eu falo: “olha, a preocupação de vocês só é estudar e tirar boas notas. Vocês não têm preocupação com outra coisa, é só isso aqui. Então, eu exijo nota, nota boa, não quer dizer que vocês vão ter que tirar 10 em todas, não. Mas não fique no vermelho e nem fique de recuperação, porque vocês não têm trabalho, não tem outra preocupação a não ser os estudos de vocês”. (Camila).

Eu sei que para você chegar numa faculdade você tem que abrir mão de muita coisa, tem que se dedicar muito aos estudos. É o que eu falo direto pra eles “rapaz, vocês têm que estudar, estudar muito”. (João).

É possível pensar também que este aspecto da dedicação e valorização da escola por parte dos alunos esteja relacionado ao fato de, posteriormente, estes ingressarem no Ensino Superior, como é relatado pelas famílias entrevistadas, onde há um estímulo para os filhos cursarem uma graduação.

Mas nem sempre o que os pais esperam é o que sinalizam os filhos, como é o caso da família de Camila. Em relação ao futuro, os filhos parecem ter perspectivas diferentes daquela desejada por Manoel (que valoriza a música e profissões ligadas a esta). Antônio quer cursar

Medicina e Ana, embora não tenha decidido por uma profissão específica, já informou para a mãe que quer trabalhar em algo que ela mesma comande: “É o que ela sempre fala: ‘mãe: eu quero ser dona do meu próprio negócio’”, relata Camila sobre as conversas com a filha.

Aproveitando esse desejo da filha, Camila reforça a ideia que considera primordial para que o futuro dos filhos seja diferente do dos pais: “E eu digo pra ela estudar para isso, porque ela vê a situação dos pais dela trabalhando não sei quantos anos numa firma e quando a gente saiu não teve direito a nada”.

Os pais esperam e conversam constantemente com os filhos sobre valorizarem os estudos, a escola e o que isto pode lhes trazer de benefício no futuro. As conversas que giram em torno da valorização dos estudos se mostram como uma estratégia repetida inúmeras vezes para que os filhos entendam, tomando como exemplo a própria realidade em que vivem, que a educação e o conhecimento adquirido a partir desta é a alternativa mais segura para ter uma vida com oportunidades melhores que os pais tiveram, aparecendo, inclusive, como a alternativa mais valorizada e como caminho certo para ser “alguém na vida”. A palavra de ordem na fala dos pais é – Valorizar – o futuro por meio de uma faculdade, Ensino Superior, conforme a fala de Camila:

A minha menina também conversa entre as colegas delas e elas ficam perguntando qual faculdade vão fazer e a gente escutar os filhos falando com os próprios amigos, nas rodinhas dentro da própria escola e planejando o futuro deles, nossa, isso é muito bom! Para mim a escola poder trabalhar isso na cabeça deles é uma maravilha, estar estimulando o futuro deles isso é muito bom.

Para tanto, a possibilidade dos filhos concluírem o Ensino Médio e continuar estudando é algo que os pais valorizam muito, cursar uma graduação, independente da área é uma expectativa à famílias ouvidas. Há de se ressaltar que o desejo dos filhos ingressarem no Ensino Superior não está atrelada a nenhuma profissão específica, ficando esta escolha a critério dos alunos.

Olha, eu converso muito com a filha e com o meu menino, não é o sonho meu, mas é deles também. Meu menino quer muito fazer faculdade de Medicina, eu já falei pra ele: “Meu filho, se Deus ajudar e você continuar com esse pensamento você vai fazer”. A minha menina também quer fazer faculdade de Administração e eu digo: “Então, pode estudar para isso”. Então, é que nem eu brinco com o meu marido, se eles continuarem com esse pensamento nós vamos trabalhar bastante ainda, mas vai ser um trabalho que vai ser bastante gratificante para nós. (Camila).

Sempre eu falo para os meus filhos para fazer uma faculdade para ter um trabalho melhor, trabalhar na sombra, em um lugar que tenha ar, que não precise ser tão esforçado como hoje em dia eu trabalho. A pessoa que trabalha em serviços gerais é esforçado, tem dias que é muito esforçado. Eu entro as duas horas e saio oito da noite. E ele também trabalha no meio do sol, é ajudante de pedreiro. Trabalha no sol e chega em casa cansado. Se a gente tivesse terminado os estudos com certeza nós estaríamos em um trabalho melhor, tinha conseguido coisa melhor. (Raimunda).

Eu sempre falo para eles que eu imagino que eles terminem os estudos, façam faculdade. “Oh, eu quero que vocês terminem e façam faculdade, pois vocês vêm a mãe de vocês limpando chão, limpando banheiro sujo e eu não quero isso pra vocês, fazer isso que eu faço. O pai de vocês trabalha no meio do sol, pegando sol, chuva”. Por isso eu quero dar o melhor para os meus filhos, eu falo isso para eles, estudem, e no que for preciso a mãe faz, lavo banheiro e chão. Se for preciso eu trabalho e pago uma faculdade para vocês terem um futuro muito melhor, porque hoje em dia, acho que o saber da gente é a coisa mais importante, é a mais importante que tem. (Raimunda).

Outro fato relacionado a isto é os pais não comentarem a respeito de que tipo de alunos os filhos seriam se por ventura decidirem cursar o Ensino Superior, aspectos como desempenho acadêmico, apropriação de conteúdo, assim como perfil de profissional que cada filho pode ser não foram debatidos pelos pais. A ideia de fazer faculdade está mais ligada aos futuros benefícios que esta pode gerar do que a quem estes filhos se tornariam.

É possível pensar que a ausência de reflexão dos pais sobre a apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos específicos de cada curso de graduação está relacionada à: 1) a própria formação dos pais, o que pode gerar influência sobre o aspecto de avaliar e refletir sobre os currículos, sendo uma limitação compreensível; 2) os discursos sobre o futuro dos alunos, os debates e a forma de se pensar sobre o Ensino Superior estão muito mais atreladas ao mercado de trabalho, à posição social desta ou daquela profissão do que a função social de cada profissional, o comprometimento deste diante da realidade em que será inserido; 3) mediante a reflexão sobre a realidade em que vivem, causa de descontentamento no que se refere a uma vida melhor que se poderia ter caso tivessem concluído o Ensino Médio, feito faculdade, o caminho mais certo e que confere a realização da idealização que os pais tem em uma vida melhor para os filhos está relacionada exclusivamente a oportunidade que estes pais não tiveram de ser graduados, terem diploma, uma profissão com menos esforço, menos sacrifícios e dificuldades.

Outro aspecto relacionado ao desejo dos filhos cursarem faculdade diz respeito ao ingresso em uma instituição pública, como relata Cristiane: “O pai deles sempre fala ‘Olha, eu não tenho condições de pagar universidade para vocês, então estudem para vocês serem uma

pessoa de bem, se profissionalizarem””. E cada dia que passa e até o tempo que eles chegarem de maior vai ficar mais difícil as coisas”.

Neste caso, a prerrogativa do desejo por uma faculdade pública está ligada ao fato da família não ter condições de custear os valores de mensalidade e despesas dos cursos de graduação e não intimidade ligada à diferenciação do ensino público e o privado, conforme apontamentos críticos de distinção entre um e outro tipo de ensino.

Elencadas e compreendidas as expectativas das famílias sobre o processo de escolarização dos filhos, a próxima análise diz respeito às formas de investimento das famílias para assegurar a permanência, sucesso e longevidade escolar. Estas duas subsessões de análise estão interligadas na medida em que a compressão de uma possibilita o entendimento da outra.

3.4 FORMAS DE INVESTIMENTO NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

As expectativas que cada família tem para com a escolarização dos filhos é uma espécie de fio condutor para as formas de participação e acompanhamento que são desempenhados. A partir do que esperam e do que acreditam que seja um bom futuro para os filhos, há uma organização, nem sempre premeditada e elaborada, que contribui para que os alunos apresentem o desempenho esperado pelos pais. Por outro lado, há rituais e ações que as famílias, conscientemente, desenvolvem e buscam seguir para atender não só as exigências e demandas da escola, mas também as suas próprias.

Sobre estas exigências, Paro (2001), ressalta que as estratégias que as famílias adotam para com a educação dos filhos deve ser uma espécie de adesão ao que é proposto pela escola “[...] que essa adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho do estudante” (p.58).

Mesmo quando os alunos não tem o chamado sucesso escolar, quando apresentam dificuldades no dia a dia da escola ou são alvos de queixas dos professores, ainda sim as famílias, cada uma a sua maneira, realizam práticas cotidianas para assegurar que seus filhos tenham um bom rendimento e aproveitamento escolar, muito embora, como descrita na parte teórica desta pesquisa, as escolas tem uma tendência a desconsiderar o acompanhamento das famílias e conceituá-las como omissas à escolarização dos alunos.

É justamente sobre estas formas de participação e acompanhamento – modos de investimentos na escolarização dos filhos que se dedica esta subseção. Serão apresentados aqui a descrição e caracterização do que as famílias empreendem para manter-se a par do que

acontece na rotina escolar dos filhos, bem como quais as estratégias cotidianas desenvolvem nas buscas do sucesso escolar destes.

Ressalta-se aqui que estas famílias são as que podem assegurar o acompanhamento pontual e específico de seus filhos diante das demandas escolares, panorama distinto de famílias que são caracterizadas pela escola como omissas, descomprometidas com a escolarização dos filhos, quando na verdade, as condições de vida e de trabalho, ou mesmo de escolarização dos pais, impede que eles acompanhem os filhos de acordo com as formas estabelecidas ou idealizadas pela escola.

Sobre as formas específicas de presença das famílias populares na escolarização dos filhos, espécie de mobilização familiar para o sucesso e longevidade dos estudos dos filhos (VIANA, 2009) realizados pelos pais, constatou-se que estes mantêm ou procuram manter residência nas proximidades da escola em que os alunos estudam, medida que facilita tanto o deslocamento dos alunos até a escola quanto a possibilidade aos pais de levarem e buscarem seus filhos na escola.

Todas as famílias ouvidas moram nos arredores da escola, mantendo-se no mesmo bairro em que está situada a escola e têm como característica acompanhar seus filhos até a escola e trazê-los após o encerramento das aulas. A prática adotada é de pelo menos um dos pais acompanhar os filhos até a escola e quando isto não é possível, a tarefa é delegada a outro filho mais velho.

Outra prática adotada pelas famílias consiste em garantir que os alunos tenham material didático, uniforme escolar e quaisquer outros elementos que possam ser solicitados pela escola.

Como a gente trabalha é difícil porque o salário é pouco e muitas vezes, como por exemplo, ela chega e diz que a professora falou que era pra levar isso ou aquilo e eu digo a ela que não vai dar, porque eu não tenho dinheiro para comprar. E muitas vezes é difícil por isso. Eu não vou deixar de comprar um pão para eles para comprar uma coisa que tá precisando na escola, então, é difícil por isso, mas a gente tá fazendo de tudo pelos filhos. (Raimunda).

Embora muitos materiais didáticos sejam doados pela escola, as famílias empreendem ações para manter em bom estado de conservação estes e também suprir as demandas por algo solicitado pela escola e que compete aos pais comprarem. Neste último caso, nas entrevistadas realizadas os pais relatam que em algum momento já tiveram dificuldade em providenciar algum material solicitado pela escola, devido às questões financeiras.

Sobre o uniforme escolar, Viana (2009, p. 2004) oferece uma reflexão sobre como este é visto pelas famílias e qual sua função “Nesse contexto ressalto a importância atribuída por uma mãe ao uso do uniforme escolar, que homogeneizaria todos os alunos pela aparência e ocultaria a pobreza. Daí o seu cuidado para os filhos portassem sempre o uniforme ‘impecável’”.

Acompanhar os filhos nas tarefas de casa também é uma prática constante entre os pais, segundo o relato de todas as famílias entrevistadas. Estas adotam como hábito auxiliar os filhos nas tarefas de casa, lembrá-los que devem fazer todos os deveres que são passados pelas professoras, quando os pais não podem acompanhar e ajudar diretamente os filhos – devido ao nível de escolaridade destes, por não terem concluído os estudos e não saber do que se trata o assunto estudado pelos filhos, têm como prática solicitar que um dos outros filhos ajude, normalmente um que está em uma série mais avançada, ou então recorrem a parentes ou conhecidos que possam ser um auxílio.

Comparecer às reuniões de pais é outra prática adotada pelas famílias, uma das formas de participar da rotina escolar dos filhos, muito embora essas reuniões, conforme aponta Oliveira (1999), sejam entendidas pela escola como oportunidades de manter a relação social com os pais, bem como um instrumento de prescrição e de normatização das famílias. Ainda sobre o comparecimento nas reuniões de pais, os dados da presente pesquisa vão ao encontro do que constataram Reis e Moreira (2013): as mães são as principais responsáveis pelo acompanhamento escolar dos filhos, refletindo também na participação destas nas reuniões de pais, sendo a principal ponte entre a família e a escola.

Três pais das famílias entrevistadas, o marido de Cristiane, pai de Arthur, e o pai de Ana, marido de Camila (segundo relato de Camila), participaram algumas vezes das reuniões. O marido de Maria compareceu algumas vezes na reunião de pais junto com ela, entretanto, devido ao seu trabalho, Maria é a encarregada de ir às reuniões.

As famílias também relatam que quando não podem comparecer às reuniões, sendo o principal motivo a impossibilidade de se ausentar do trabalho, aspecto este já discutido na primeira categoria de análise, sempre buscam alguém que possa substituí-las, como um parente próximo, que de certo modo costuma auxiliar um dos filhos em alguma tarefa escolar.

Muitas vezes, eu não sei se é por causa do trabalho, muitas vezes o horário do pai não bate com a reunião, muitas vezes se tem uma reunião o pai não pode ir, ou mesmo assim pudesse mandar um responsável. Eu muitas vezes trabalho e meu horário não dá. Essa daqui tinha uma reunião no mesmo horário de eu entrar no trabalho e eu falei com a minha sobrinha “Adriana,

você pode ir lá na reunião dela e ver o que eles querem, o que eles vão falar?”. Aí ela foi, depois passou para mim. (Entrevista Raimunda).

Percebe-se que esta prática é um cuidado adotado pelas famílias para assegurar o acompanhamento escolar dos filhos, acompanhamento este descrito por Chechia e Andrade (2005) como essencial para assegurar a longevidade escolar dos alunos, culminando em quadro de sucesso escolar. Além do mais, pode-se pensar que este acompanhamento e adoção de práticas pelas famílias para se fazer presente nestas reuniões é também produto do que preconiza a escola como tarefa dos pais, comparecer sempre que solicitada, mesmo que o momento de comparecimento nem sempre seja viável aos pais.

Para tanto, o discurso dos agentes escolares para com as famílias sobre a importância de sua presença é massivo, mas não é qualquer tipo de presença: é presença física. Assim, ver os pais na escola, nos eventos e nas reuniões é considerado pela escola como o tipo de acompanhamento desejável.

Entretanto, é importante ressaltar que a prerrogativa desta participação não abrange todas as formas possíveis de presença, como é o caso da mãe que foi à escola no episódio do celular: contestar a vice diretora acerca da lei que esta mencionava não é uma presença desejável, basta ver o modo como a vice diretora tratou a questão. O tipo de presença desta mãe não é a presença esperada, pois é considerada como insubordinação ou ignorância.

Conforme exposto na seção teórica desta pesquisa, Viana (2005) salienta que a omissão da qual os pais são acusados pela escola ancora-se, sobretudo, no discurso escolar que os pais são omissos na medida em que estes não são vistos circulando pelo espaço escolar. Pais que não comparecem às reuniões, independentemente do motivo, havendo ou não explicação ou justificativa, são considerados como omissos, pais ausentes, desinteressados na vida escolar dos filhos.

Cabe ressaltar aqui a necessidade de estratégias conjuntas que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua entre escolas e famílias. (POLÔNIA; DESSEN, 2005). Neste caso específico da reunião de pais, onde os pais, na impossibilidade de ausentar-se do trabalho convocam outras pessoas para representá-los, sinalizam um interesse e uma preocupação em manter-se presente nas atividades da escola.

Entretanto, há nestes episódios uma oportunidade da escola repensar, juntamente com os pais, estratégias que não excluam os pais que não podem ausentar-se dos trabalhos e inclua aqueles que por outros motivos diversos não comparecem às reuniões. O horário das reuniões,

por exemplo, é algo a ser pensado. No caso da escola pesquisada as reuniões acontecem às 14 horas, horário de expediente para muitos pais.

Mesmo diante de todos os obstáculos impostos pela vida na história cotidiana de muitas famílias, estas creditam valor às instituições escolares, como postula Moysés (2001, p. 57):

Apesar das frequentes falas sobre a falta de interesse, de motivação, de responsabilidade etc.. de crianças, da falta de valorização da escola pelas classes populares, o que se observa, quando se tem disponibilidade para enxergar, é que a escola é extremamente importante para a população, que luta para conseguir a abertura de novas escolas e o aumento de vagas; luta para matricular seus filhos; batalha para dar conta de todas as exigências que lhe são impostas, acreditando que a escola pode significar uma vida melhor, menos sofrida, para seus filhos. As crianças anseiam por entrar na escola, falam de sua vontade de aprender, esforçam-se por serem vistas como crianças que querem e podem aprender. Lutam e resistem... quando se sabem reprovadas, abandonam a batalha, para se recompor e voltar no próximo ano e no próximo e no próximo... E mais tarde, são encontrados nos supletivos, ainda tentando, ainda tentando...

De acordo com Portes (2003), é possível constatar que as camadas populares dedicam uma parcela de cuidados para com a educação dos filhos, tais como: escolha da escola (sempre pública), quando viável; luta pela matrícula; possíveis contatos com outras mães; aproximações (mesmo esporádicas) com os professores; reuniões escolares (quando convidadas); manutenção física da criança e dos equipamentos necessários à frequência à escola; atenção para com as companhias dos filhos; ato de levar à escola (e buscar), vigilância da rua, etc.

Fevorini e Lomônaco (2009), por outro lado, identificaram o envolvimento das famílias de classe média na educação dos filhos por meio das seguintes práticas: “Os participantes mostraram-se muito interessados e preocupados com a educação escolar dos filhos, foram criteriosos na escolha da escola, participam das reuniões de pais e eventos pedagógicos, além de procurarem os educadores quando têm questões específicas sobre os filhos” (p.77).

Outras pesquisas (Nogueira, 1991 e 1995; Marques, 2002; Paixão, 2007), que demonstram haver uma adesão muito grande dessa camada populares aos valores, normas e exigências escolares. A expectativa de ascensão social por meio da escola torna esses pais e mães verdadeiros “profissionais” em acompanhamento escolar. Justamente por isso são também bastante exigentes em relação ao trabalho da escola e atentos as suas limitações.

Sejam as famílias de camadas populares ou aquelas de classe média, é preciso considerar que “o acompanhamento da vida escolar dos filhos um fator importante para o sucesso das crianças e jovens” (POLONIA; DESSEN, 2005. p. 308), compreendendo que cada família desenvolve e se adequa às demandas escolares de acordo com suas possibilidades. Vale ressaltar que é preciso ter cuidado ao generalizar a descrição de envolvimento das famílias, pobres, classe média ou ricas, tendo em vista que há diferenciação de famílias e famílias, mesmo pertencente ao mesmo extrato econômico e social.

Evidencia-se também que, “por pequena que seja, em comparação com tudo o que há por fazer na escola, a contribuição que os pais podem dar para o processo pedagógico escolar precisa ser levada em conta para evitar o risco de se ignorar algo que é imprescindível para o bom desempenho dos alunos” (PARO, 2001, p. 72).

No entanto, o investimento das famílias na escolarização dos filhos é muitas vezes desconsiderado pela escola e qualquer indicativo da dedicação e cuidado com as questões escolares é barrado por queixas acerca da ausência e desinteresse dos pais.

Esta realidade não é facilmente desconstruída: “[...] o cotidiano escolar é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente.” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 26).

Ainda sobre as práticas de acompanhamento da rotina escolar dos filhos: a necessidade de muitos pais em interromper os estudos e as dificuldades e consequências advindas disto fez com que estes adotassem para com os filhos posturas de incentivo aos estudos por acreditarem que este caminho que não trilharam é a possibilidade de um futuro promissor.

Entretanto, cabe salientar que o incentivo dos filhos ao estudo apresenta fragilidade em sua constituição na medida em que atribui importância e valor à educação escolarizada, mas não está atrelado à valorização do currículo, dos conteúdos a serem trabalhados pela escola.

O discurso é ancorado na importância como algo que garante um futuro melhor, entretanto, as famílias não abordam em suas falas aspectos referentes às questões pedagógicas. Essa ausência de menção aos aspectos pedagógicos por parte dos pais também foi verificada na pesquisa realizada por Ribeiro (2004), segundo a qual estas questões aparecem em menor incidência na fala das famílias quando questionadas sobre suas percepções acerca da escola.

Na presente pesquisa, a menção aos aspectos pedagógicos foi realizada por Maria, quando emite questionamento sobre a professora não acompanhar a correção das tarefas de casa de cada aluno e quanto aos deveres de casa, Maria acredita que deveriam ser em maior quantidade. Além disso, questiona a não utilização dos materiais solicitados pela professora, como caderno de caligrafia, que ela considera útil para fins pedagógicos.

Uma leitura diferente sobre esta questão foi apresentada como resultado de um estudo exploratório com pais das camadas médias, realizado por Fevorini e Lomônaco (2009) conforme apontado na parte teórica desta dissertação. Esses pais indicaram preocupação tanto com o conteúdo de ensino destinado aos estudantes quanto com a formação mais ampla em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, indicavam ter expectativas em relação ao atendimento das potencialidades de seus filhos.

A presente pesquisa tem nas falas da vice-diretora e do orientador a indicação de que a parceria com as famílias está subjugada ao controle do comportamento destas. Em outras palavras, à domesticação destas famílias, prescrevendo os comportamentos adequados para o acompanhamento do processo escolar e a participação na vida escolar dos filhos, sendo as discussões sobre os aspectos pedagógicos algo não explorado.

Exemplo disso foi a reunião de pais, quando se dava o primeiro contato da pesquisadora com as famílias. O discurso da escola, enunciado pela vice-diretora, foi centrado em aspectos comportamentais e também na recomendação de que os pais acompanhassem mais os filhos, alunos dos sextos anos, que corriam o risco de reprovar em 2014 (Diário de campo).

Não houve uma exposição sobre em quais séries havia maiores riscos de reprovação, em quais conteúdos pedagógicos os alunos apresentavam maiores dificuldades e de que modo família e escola poderiam estar conjuntamente atuando para que a reprovação não fosse algo concreto naquele ano para os alunos.

A reunião de pais, portanto, estava focada em pontos que não abarcam a questão pedagógica em si e são por meio destas reuniões que muitos pais se apropriam do discurso da escola e das expectativas que estas mantêm para com as famílias. Desta forma, se a relevância dos conteúdos escolares a serem trabalhados com os alunos não é algo que está em pauta nas conversas com as famílias, provavelmente, será algo também ausente dos pontos que constituem o discurso sobre a importância do estudo na vida dos alunos e quais aspectos incidem sobre o sucesso escolar.

Nas famílias entrevistadas também se observou que pelo menos um dos membros do casal trabalha fora e que as ocupações desenvolvidas por eles, são consideradas como atividades desgastantes, pouco valorizadas e de difícil execução, levando os pais a desejarem que seus filhos não tenham que desenvolver atividade semelhantes.

Neste sentido, atribuem à escolarização a oportunidade dos filhos conquistarem outras profissões. Adotam, portanto, como conduta com os filhos, reforçar a função dos estudos e a importância de concluir o Ensino Médio, almejando o acesso à graduação, depositando em seus filhos a expectativa por uma vida melhor, diferente daquela que tiveram.

Esta expectativa de um futuro melhor para os filhos parece se relacionar inicialmente à duas questões: 1- evitar que estes desempenhem funções profissionais tidas como serviços gerais ou algo relacionado à uma remuneração baixa; 2- evitar que os filhos passem pelas mesmas dificuldades que estes e que, de modo geral, não avaliam o atual trabalho ou o percurso profissional como algo desejável.

Percebe-se então, que a questão financeira não é o ponto central das expectativas sobre o futuro dos filhos, mas este futuro refere-se a uma realização profissional e a possibilidade de desenvolver trabalhos menos sofridos.

Na casa de Maria, o incentivo ao estudo dos filhos é realizado por ela e seu esposo, mas, principalmente por Maria, que passa a maior parte do tempo com os filhos. Este incentivo ocorre desde que estes eram pequenos, como explicitado por ela:

Ah, eu mando eles ter aquela responsabilidade, porque às vezes tem dias que um não quer ir para a escola. É aquela preguiçinha para não querer ir. Mas desde pequeno a gente incentiva eles pra ir pra escola. Até agora, graças a Deus, não tive dificuldade nenhuma com deles, de tá com problema, nenhum dos três, sempre foram alunos exemplar, todos os três.

Além de incentivá-los, Maria também cobra este comportamento, segundo ela, é devido ao modo como seu pai era, exigente:

Como eu não fui criada por pai, praticamente fui criada assim pelos outros, eu acho complicado de tá ensinando. Eu sou muito de cobrar. Meu pai gostava muito de cobrar, eu já puxei esse lado do meu pai de tá cobrando as coisas. Às vezes eu fico pensando, meu marido é muito carinhoso, conversa, é aquele pai que brinca e briga na hora certa. Eu já não sou de tá naquele chamego o tempo todo, de tá agarrando, beijando. É porque eu não tive esse negócio de contato com o meu pai, de meu pai tá ali comigo. Meu pai cobrava muito “oh, faz assim, assim. Se não gostou, vai embora, arruma a mala se não tá gostando”. Foi assim. Às vezes fico assim com eles, aí depois eu fico pensando, “ah, eu devia não ter feito assim, eu tenho que mudar um pouco”.

Maria descreve de que forma este incentivo era realizado quando seus filhos ainda eram crianças:

Eu comprava aqueles cadernos de caligrafia, de palavras pra ele ir cobrindo, comprava de desenho, que ele gostava de desenhar também. Eu ensinava as letras. Eu cantava as musiquinhas e falava: “ah, essa letra aqui é a letra ‘A’, ‘A’ de amor”, sempre eu começava assim pra ele. [...] E as tarefas fazia tudinho, sabia algumas palavrinhas, que a gente ensinava em casa. Ele começava a formar as palavrinhas, ele falava e formava, ele mesmo formava e falava. Não tinha dificuldade, não.

O modo de Maria acompanhar seus filhos é pensada estrategicamente, é contextualizada ao que ensina e denota conhecimento, além de traz características lúdicas para esse processo.

Entretanto, fato de não ter conseguido concluir ou o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio também pode refletir no tipo de acompanhamento que os pais podem realizar junto aos filhos nas demandas da escola, sobretudo, na tarefa de casa. Os pais têm dificuldades e acreditam que estas dificuldades estão relacionadas a não terem estudado os conteúdos que os filhos estão aprendendo, devido ao tempo que permaneceram na escola, como é o caso de João.

Influencia porque às vezes eles pedem pra ajudar: “Pai, me ajuda aqui na tarefa”, aí eu já peço para a mãe deles, como ela já estudou mais, já terminou os estudos dela, aí eu mesmo não sei muito, entendeu? E fica difícil e complicado para mim ensinar eles, devido ao fato de ter estudado antes, porque agora eles estão duas séries a mais da série que eu parei. Se eu tivesse terminado, concluído os meus estudo eu poderia muito bem ensinar eles, a tarefa de casa. Devido esse fato que é complicado, eu não acompanho muito.

Camila e Maria também relatam a influência de terem cursado poucas séries no dia a dia das tarefas dos filhos.

É como eu tava falando pra você, que eles aprendem com facilidade. E como eu parei na quinta série tem coisa que eu não sei. Aí eu quero ensinar, mas ao mesmo tempo, como eu não sei, eu falo bem assim “será que tá certo, será que não tá” [...]. Aí teve uma vez aqui em casa que foi tarefa de matemática, fui ensinar ele e tava errado. Meu marido “[...] pra quê tu vai ensinar o menino, se intrometer ensinar o menino se tu não sabe? Se tu não sabe porque vai ensinar o menino? Volta pra escola”. Falando que eu tinha que voltar pra escola, que eu não sabia. Aí ele pegou e falou assim “Ixe, mãe, a senhora tá ensinando eu errado”, e começou a bagunçar comigo, eu comecei a chorar, ficar com raiva, fiquei com raiva dele, dele ter falado isso para mim. “Vocês ainda tão pegando um boi que eu não sei, mas pelo menos eu fui ensinar vocês”. Porque eu ensino eles fazer a tarefa, quando eu tenho dúvida eu espero o meu marido. Ele trabalha, quando dá umas cinco, seis

horas ele chega, e quando eu tô em dúvida eu mando o meu esposo pegar o caderno dele “Oh, vê se isso aqui tá certo”. Sempre eu fui assim. (Maria).

O fato de ter interrompido os estudos desencadeia uma dinâmica entre Maria, os filhos e o esposo. Mesmo com a participação na rotina escolar dos filhos, com o esforço realizado para acompanhá-los nas atividades escolares e incentivá-los aos estudos, Maria relata que por vezes sente-se mal por seus filhos considerarem que ela não sabe das coisas, como no caso citado por ela, em que conversava com o seu filho mais velho da necessidade de fazer outros cursos paralelos à graduação, sendo importante para seu currículo profissional:

Oh, você vai chegar no emprego que estão precisando de médico: “você tem curso de alguma coisa, tem curso em algum lugar?”. Não tem nada! E o teu colega que tirou nota baixa, você pode ser até melhor, você pode ser até o melhor com uma nota alta e não sei o que, mas tem que ter algum curso, tem que ter algum curso. Porque senão o teu colega que tirou nota baixa e tem algum curso vai passar na tua frente. Eu falei “ganha de você”. Ele falou: “que nada, a senhora não sabe de nada!” (Maria).

Não saber de nada, neste caso, está ligado à falta de estudo de Maria, evocada por seu filho mais velho como uma tentativa de desqualificação dos apontamentos e sugestões realizados pela mãe sobre o investimento que deve ser feito em seus estudos. Maria sente-se

Mal, mal, muito mal. Porque eles falam como dizendo assim que eu não sei de nada, só porque eu não estudei. Aí fala “ah, a senhora não estudou, a senhora não sabe de nada”. E eu falo “e pra saber das coisas a gente tem que estudar?”, eu falo bem assim pra ele. Aí me sinto mal. O pai dele também fica falando. (Maria).

Maria explica com esse seu pensamento que embora não tenha o saber sistematizado aprendido na escola em todas as séries de ensino possui a capacidade de compreender a realidade a sua volta, comunicando que não necessariamente o fato de não ter estudo a torna alguém que não consegue discernir as exigências que a sociedade tem em determinados segmentos, como no caso o mercado de trabalho.

Além disso ao organizar o horário e cobrar a realização da tarefa, Maria acompanha de perto a vida escolar dos filhos. Para isso desenvolveu um método que sinaliza aos professores seu acompanhamento na ajuda aos filhos:

Como eu faço aqui em casa: quando a professora passa tarefa, eu pego e ensino, mando ele fazer a tarefa, aí eu assino embaixo a data, eu marco a data bem na ponta do caderno. Então a professora vai lá, às vezes ela vê quando vai corrigir e às vezes ela nem corrige no caderno, vai direto na lousa e depois só dá o visto.

A assinatura é um indicativo da presença dela no cotidiano de estudo de seus filhos, é o indício que é uma mãe participativa: “[...] é como dizendo que eu vi a tarefa dele. Como dizendo que eu participei e vi a tarefa” (Maria).

Paralelo à dificuldade em ensinar os filhos quando estes precisam de auxílio nas tarefas da escola, os pais desenvolveram a estratégia de solicitar a alguém ajuda para tal, quase sempre são pessoas da família e que possuem escolaridade completa. As estratégias de acompanhamento dos alunos são importantes e refletem-se diretamente no sucesso escolar destes (POLONIA; DESSEN, 2005)

Maria, por exemplo, quando não pode contar com a ajuda do seu marido, conta com a ajuda do filho mais velho para acompanhar a tarefa de casa de seus irmãos. Embora tenha dificuldade em ajudar em determinados conteúdos escolares, a mãe empreende outras estratégias, como solicitar a um de seus filhos.

Camila relata o que faz: “Tenho que pedir ajuda da minha irmã que é formada e às vezes atrapalha, porque ela precisa parar o serviço dela só pra ajudar eles. Então, nesse ponto, eu te digo que influencia e atrapalha um pouco”.

Na casa de Raimunda a ajuda vem da filha mais velha, Jéssica. A mãe, além do pouco estudo, também precisa conciliar o trabalho com as demandas da casa, mas empreende a estratégia de inserir a filha mais velha no momento de estudo dos irmãos.

Eu não acompanho muito, porque não dá tempo, mas eu peço para ela [filha mais velha]. Quando eles chegam da escola eu mando colocar a Jenifer fazer os deveres dela, põe ela para fazer. A gente que é dona de casa já acorda de manhã e tem que fazer as coisas correndo, tem que deixar menino na escola, tem que buscar, tem que fazer almoço. Vou buscar a Jenifer e quando ela chega já estou botando almoço para eles, mando tomar banho e já deu a hora de eu ir tomar banho, me arrumar e ir trabalhar. Quem ajuda mais é a que estuda à noite, senão, muitas vezes quando o pai deles estava era ele que ajudava. Ele passou um tempo sem trabalhar e era ele que ajudava ela. (Raimunda).

Apesar de não conseguir acompanhar os filhos nos estudos, Raimunda salienta

[...] eu queria estar ajudando mais eles na escola, mas é porque o pouco que eu sei é o que eu tento passar para eles. Muitas vezes não consigo ajudar eles em algum exercício, porque eu também nem estudei aquilo que eles estão estudando. Eu já acho difícil isso, mas eu gostaria de estar ali ajudando eles. Essa daqui que está fazendo o primeiro ano e muitas vezes eu nem estudei o que ela estuda para mim poder ajudar eles, mas gostaria de ter estudado mais para poder ajudar eles mais. (Raimunda).

A responsabilidade de acompanhar os irmãos na escola nem sempre é encarada de modo positivo pelos filhos, pois é um processo que envolve toda uma técnica de manejo para

o melhor andamento do processo de aprendizagem, que nem sempre os irmãos dominam ou desejam realizar, seja porque precisam dedicar-se às suas próprias tarefas escolares, seja porque gostariam de fazer outra coisa ou simplesmente por não se acharem capacitados para tal.

Jéssica informa como percebe esse processo de acompanhamento com os irmãos e narra a sua dificuldade: “Eu acho é difícil, porque eu não tenho paciência com eles, às vezes passo e quando percebo eles fazem tudo errado, tem que apagar pra fazer tudo de novo”. Ana, uma das irmãs ajudada por Jéssica fala de outra possibilidade para fazer as tarefas de casa quando tem uma dúvida ou quando Jéssica fala que eles estão fazendo errado, o caminho é pesquisar na internet.

Fatos como os narrados pelos pais pesquisados expressam que mesmo diante das dificuldades impostas pelos poucos anos de estudo, em que os filhos em alguns casos estão em séries posteriores às que eles interromperam os estudos, demonstram envolvimento na tentativa de buscar soluções e conciliar as demandas da escola com as necessidades dos filhos em cumpri-las. Solicitar ajuda de familiares, levar os filhos à biblioteca, inserir os filhos mais velhos nesta demanda são caminhos possíveis encontrados por estes pais.

Temos, então, o questionamento de como fatos assim não são percebidos nem valorizados pela escola, o que mantém o abismo entre as práticas de acompanhamento dos pais e as queixas da escola contrárias a isto, afirmando não haver este envolvimento. É possível pensar que a categoria dos pais, quando a escola se refere aos pais de seus alunos não há uma especificação em relação a estes, a escola fala dos pais de modo genérico.

Exemplos deste acompanhamento são relatados como processo de êxito pelas famílias, não só pelos filhos permanecerem na escola, mas também por evitar, em alguns casos, episódios de reprovação, como é o caso da fala de Maria, onde informa que o hábito de incentivo aos filhos possibilitou que nenhum deles reprovasse em série alguma:

[...] A gente pega mesmo no pé, cobra a tarefa, principalmente fazer a tarefa. Quando vem tarefa, primeira coisa quando chega em casa eu pergunto: “trouxe tarefa?”. O pequenininho enrola por ali porque ele quer brincar, aí eu digo: “não, só vai brincar depois que fizer a tarefa”. Todo dia a gente olha os cadernos dele. Só não olho do grande porque já terminou. Na faculdade ele já sabe os deveres dele, mas os outros dois nós pegamos no pé mesmo. E quando não fez a tarefa, eu falo pro mais velho ensinar ele. Às vezes quando tem dificuldade em matemática eu chamo o meu esposo. (Maria).

Outro aspecto a ser ressaltado nesta análise é que uma característica comum às famílias entrevistadas é que os filhos superaram seus pais em anos de escolaridade, embora não

sem dificuldades. Os esforços das famílias conduziram os alunos ao sucesso escolar, se comparados com a história de vida dos pais que precisaram interromper os estudos seja por dificuldades em conciliar estudo e trabalho, seja por questões familiares, seja por outros episódios que de algum modo prejudicavam a rotina escolar.

Nenhuma das dificuldades no ambiente familiar, como por exemplo, relacionadas ao aspecto financeiro ou às dificuldades em acompanhar os filhos no dia a dia escolar, levaram à decisão dos filhos interromperem os estudos. O que se vê é que, os pais participantes, mesmo que em meio a todos os percalços que as famílias vivenciam, estimulam e motivam os filhos para perceberem que o caminho possível para uma vida diferente daquela que eles vivem hoje só é possível por meio do estudo.

Em relação à possibilidade de retomar e concluir os estudos, os pais que não concluíram o Ensino Fundamental e/ou explicitam o desejo de voltar à escola e cursar as séries que faltam para conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio. Esse desejo de retorno aos estudos é expresso para realização em breve, na busca de tentar vaga em uma escola próxima e na conciliação das funções que têm no dia a dia, como afirma João: “Eu me arrependo muito de não ter estudado, mas um dia eu pretendo voltar a estudar.”

Tratadas estas questões referentes às formas de investimento na escolarização dos filhos, a próxima subseção tem como característica apresentar o que os pais pensam a respeito da escola em que seus filhos estudam, o que dizem sobre a relação família e escola, do ensino e dos profissionais com os quais se relacionam.

3.5 O QUE DIZEM AS FAMÍLIAS SOBRE A ESCOLA DE SEUS FILHOS?

Esta categoria tem como objetivo apresentar considerações acerca das entrevistas realizadas com as famílias pontuando aspectos importantes do ponto de vista destas sobre a escola e as demandas da relação estabelecida com esta. Embora as famílias apresentem distinção quanto à história de vida podemos perceber que os discursos das famílias se encontram e se assemelham em muitos pontos e, neste encontro, temos as ligações comuns sobre escola e os caminhos que esta tem tomado. Questões referentes ao que precisa ser melhorado, participação escolar e o lugar da família no processo de escolarização dos filhos serão apresentados a seguir.

Quando convidadas a falar especificamente sobre o que não estava bom ou que poderia ser melhorado na escola dos filhos, a maior parte dos entrevistados afirmou, inicialmente, sua satisfação com a instituição, considerada por eles como uma boa escola.

Entretanto, detendo-se no conteúdo da conversa é possível perceber que em algum momento da entrevista os pais e mães entrevistados apresentam considerações, embora pontuais, sobre aspectos que poderiam ser diferentes. A questão que se coloca é porque há essa dificuldade em reconhecer a necessidade de melhorar algo na escola quando questionados de modo objetivo quanto a isso.

Os pais apresentam visão crítica quanto a pontos específicos em que consideram haver necessidade de mudança no interior da escola, embora muitos discursos apresentaram a tendência em descrever a escola como “muito boa”, “maravilhosa”, denotando avaliação positiva sobre ela.

Este comportamento dos pais pode ser entendido como uma tentativa de não mostrar ingratidão em relação à escola que atende seus filhos. Também é preciso considerar que fazer críticas à escola, de modo objetivo, quando indagados sobre o que a escola precisa melhorar é, de certa forma, confrontá-la. E confrontar a escola é quase sempre a postura evitada pelos pais, dentre outros motivos, porque a escola toma pais que se mostram ativos e críticos como maus exemplos para os demais, conforme evidencia o caso citado por Cristiane. Segundo ela, a gestão da escola não gostou de um pai que questionou as afirmações da escola sobre seu filho.

Eles disseram que chegaram lá e teve um pai que questionou e foi mal-educado. Eu não [reclamo]. Achei foi bom, porque me alerta sobre o que está passando. Inclusive ela até falou que os pais que realmente deveriam estar lá não estavam. E também teve um pai que ficou bravo, puxou o filho dele, brigou com a criança na frente das outras pessoas, isso foi feio para ele e a diretora falou que é desse jeito que vem a educação “Olha aí como vem a educação”. Educação vem de casa, se eu for uma mulher mal-educada, se eu for uma pessoa grosseira, o que eu vou passar para meus filhos? (Cristiane).

Dentre os poucos aspectos apontados pelos entrevistados que precisariam ser melhorados na escola, destacam-se: o pedido de um acompanhamento mais próximo das crianças, mais tarefas de casa e também um maior incentivo aos estudos. Conforme afirma Maria: “[...] Mais incentivo pro aluno, mais incentivo porque o aluno está lá pra aprender e às vezes eles têm dificuldade e tem professor que eles falam que não tá nem aí. Passando ou não passando eles tão nem aí para os alunos.” (Maria).

A mãe ainda sinaliza como gostaria que fosse este incentivo, de que modo ele poderia ocorrer no dia a dia escolar.

Com o aluno, por exemplo, eu tiro assim pelos meus. Porque se tiverem dúvida com alguma matéria, alguma coisa, igual aconteceu com o meu, ele tava com dificuldade em aprendizado, negócio da caligrafia, aí a gente foi lá, conversamos, pegamos no pé. Acho que é ser mais participar, ver e acompanhar também, que não é só incentivar “oh, seu filho tá precisando fazer assim e pronto”. Mas não fica acompanhando pra ver se realmente ele tá fazendo. Só fala e não acompanha. Teve uma professora que falou pra ele que a caligrafia tava bagunçada, que ele tava em dificuldade. Se perguntasse nem ele entendia o que tava escrevendo, não entendia a própria letra. Ela mandou a gente comprar um livro de caligrafia, até foi um livro caro. Mas ela só falou pra comprar, falou que era pra ele levar para o colégio, levava, mas eu não via nada. Voltava do mesmo jeito, da mesma forma que ele ia com o livro ele voltava. Aí eu perguntei pra ele “a professora pediu esse livro, Gabriel, pra acompanhar você, pra ver tua caligrafia, mas eu não tô vendo nada. Ela não passa tarefa?”. Isso é incentivo? (Maria).

Diante dos aspectos mencionados pelos pais entrevistados, pode-se entender as razões para que os pais considerados “adequados” ao que é estabelecido pela escola, os pais que são bem sucedidos nas demandas institucionais, não assumem posição de confronto em relação à escola, não se insubordinam contra as contradições de suas práticas e discursos. Este panorama de questionamento também não é facilmente visualizado em segmentos de pais que não são enquadrados de modo positivo pela escola.

Sobre a participação dos pais nas atividades que a escola realiza, como reuniões de pais, estes indicam a maneira como têm conseguido, ou não atender às demandas da instituição. Cristiane afirma que atualmente não tem conseguido acompanhar diretamente as atividades dos filhos e relata o motivo.

Eu não participo, porque eu tive passando por uns problemas pessoais e eu adoeci, eu tenho pressão alta, era muita dor de cabeça e eu não tinha procurado médico e agora que eu melhorei um pouco, estou fazendo os exames. Às vezes eu fico em falta com eles por isso, também me falta paciência, devido eu tomar outros remédios também, que tava me dando dor de cabeça, então o médico disse que eu tinha que procurar um psiquiatra, não que seja caso grave, mas é de estresse, de ficar dentro de casa, essas coisas, de ter dedicado a minha vida aos meus filhos, sem trabalhar fora. Então, me deu estresse, eu tenho que tomar remédio controlado, tarja preta e isso ocasionou deles “mãe, me ensina” e eu não ter aquela paciência de ensinar. (Cristiane)

As palavras de Cristiane que, ao invés de indicar descuido, pode ser indício de problemáticas concretas e impossibilidades de outra ordem, que não são compreendidas pela escola.

Porém, antes dessas dificuldades a mãe relata que sua participação era considerada boa e consistia em idas à escola e isto tinha efeito positivo no desempenho dos filhos.

Era bom, eu não faltava às reuniões, eu ia e até para o desenvolvimento deles, porque se você ficar ausente, como no caso, eu como estou acabando de explicar para você, deu problema com o menino, ele não estava fazendo as tarefas, não estava fazendo os trabalhos. Porque? Não tinha eu para cobrar, eu vivia com dor de cabeça, devido à pressão alta e eu não estava sabendo, depois quando eu fui medir a pressão eu vi, depois que o doutor passou o remédio melhorou. Quer dizer, prejudicou, se no caso eu tivesse olhando aí evitaria dele ter tirado nota baixa, ter ficado de recuperação. As meninas, não, elas não dão trabalho, mais é o mais velho, o Arthur. (Cristiane).

Nas afirmações de Cristiane percebe-se a apropriação, por parte da mãe, do discurso que circula no contexto escolar. Estabelece-se uma relação direta entre o acompanhamento dos pais e o rendimento das crianças na escola como esta fosse a falta desse acompanhamento fosse a única causa para o baixo desempenho do aluno.

Raimunda também relata dificuldade em participar das atividades escolares em que os pais são requisitados:

Eu não participo por causa que muitas vezes não dá tempo. Porque quando você participa, vai, por exemplo a um evento, sempre tem alguma coisa que o pai e mãe pode fazer, mas você tem que dar o seu tempo, **tem que estar presente na hora que eles querem**. Por exemplo, hoje tem reunião e você tem que estar lá presente e muitas vezes não bate, meu horário não bate. É sempre à tarde, não é de manhã e muitas vezes eu deixo de ficar, de participar das coisas lá de dentro da escola por causa que não dá, meu tempo não dá. (Raimunda). (Grifo nosso).

Entretanto, afirma que sempre busca mandar alguém em seu lugar para representá-la e saber os motivos das reuniões e solicitações da escola. Beatriz, filha de Raimunda, fala o que pensa a respeito da não participação dos pais nas atividades escolares em que são convidados a prestigiar:

Ano passado achei chato porque teve os jogos escolares e nenhum pai foi. As crianças jogaram futebol e só os estudantes torcendo, então, ficou meio chato porque os pais não estavam. A minha mãe também não teve como ir para os jogos escolares e também não entrei para o time de futebol, que já estava completo. E não foi todos os pais para os jogos escolares e ficou só o pessoal da escola torcendo. Teve até alguns pais que foram, mas se olhassem ao redor tinha uns três, quatro pais, onde tinha muitos alunos e tinha três, quatro pais. (Beatriz).

Atualmente Maria também busca participar da vida escolar dos filhos e relata de que forma costuma participar:

Ah, em tudo. Tudo que tiver ao meu alcance. Eu vou em reunião de pais, alguma atividade que tem lá, que eles falam pra gente participar. [...] Em reunião, indo toda semana pra ver o comportamento, é assim que eu faço, vou em reunião, vou na semana pra ver como é que tá o comportamento, vou conhecer os professores. E em reunião os professores falam que o pai não tem que largar o filho lá, chegar na porta do colégio e tchau, só aparece na hora de buscar e pronto. Não conhece o professor, não sabe nem que é, não sabe o nome do professor, não pergunta o que é que aconteceu na escola, tarefa, essas coisas, não participa. E isso eu incentivo bastante. (Maria).

De acordo com Maria o seu marido também participa da vida escolar dos filhos. Devido ao trabalho não pode comparecer nas reuniões, mas quando há festividades na escola, datas comemorativas este se faz presente na medida do possível.

Em reunião ele participa pouco. Porque toda vez que tem reunião ele tá de plantão ou às vezes ele tá viajando. Sempre é eu que vou. Quando tem festa no colégio, que nem o dia dos pais, aí sempre ele vai participar, vai na escola de um, na escola de outro. (Maria).

E sobre a participação da família na escola ser quase sempre assumida pela figura feminina, João, um dos pais entrevistados, comenta ao ser perguntado sobre essa realidade:

Eu acho assim, do meu ponto de vista, porque normalmente, nem é todos, as mulheres não trabalham. E então, devido a não trabalhar, a maioria dos homens acha que é a mulher que tem a obrigação de estar na escola resolvendo, matriculando, indo em reunião. Eu acho que no meu modo de pensar é isso aí. Porque trabalha, o pai não vai querer ir, pensa assim: “Ah, ela não faz nada, não trabalha, então ela vai no meu lugar, eu vou ter que trabalhar”. Eu penso assim, meu modo de pensar é esse, não sei dos outros. (João).

Sobre a escola cobrar o envolvimento dos dois membros da família no processo de escolarização dos filhos, João afirma:

Eles [a escola] não estão errados não, porque se o filho tem pai e mãe os dois tem que ir, os dois tem que participar. E às vezes não dá para você ir, que o compromisso da gente não deixa, tem empresa que não entende, tem empresa que entende, é complicado. A gente vai levando, uma hora dá pra ela ir, outra hora dá para mim ir; é mais difícil eu ir, devido ao trabalho, que eu trabalho com vendas e o patrão exige muito da gente. Agora eu vou passar a ir mais. (João).

Nota-se, de acordo com as falas dos entrevistados sobre a forma de acompanhamento dos filhos que a participação está ligada às idas à escola e como demarca a mãe, ao contato com os professores.

Para além da presença física na escola, há outros modelos e investimentos, conforme sinaliza Maria, ao falar sobre incentivar e chamar a atenção para os estudos: “[...] Eu mando eles ter aquela responsabilidade, porque às vezes tem dias que um não quer ir. É aquela preguiçinha de não querer ir pra escola, mas eles vão, não sei se é por causa desde pequeno a gente incentiva eles pra ir pra escola”.

Segundo Paro (2001) a participação dos pais no processo de escolarização pode ocorrer mediante a abertura da escola em estratégias de inclusão familiar no cotidiano escolar, com a proposta de compartilhar a gestão da escola em seus diversos segmentos. Teoricamente, esta abertura tem por princípio superar as dificuldades e precariedade do ensino público, o que favoreceria positivamente na qualidade do ensino.

Os direcionamentos pedagógicos e teóricos apontam para a importância de um lugar ativo da família no processo de escolarização e, sobretudo, na abertura da escola para tal, denotando uma parceria entre família e escola. Porém, apesar dos delineamentos legais para o tipo de relação a ser estabelecida entre estas duas instâncias há que se considerar que, na prática, há contornos que ultrapassam e não solidificam as expectativas contidas nos discursos pedagógicos e governamental, seja pela abertura da escola para tal, seja pela concepção e pelo entendimento que as próprias famílias possuem sobre sua participação neste processo.

De que forma as políticas públicas implantadas pelo Estado são apropriadas e refletidas nas práticas diárias exercidas no interior das escolas e de que maneira essas famílias são inseridas nesta realidade? De acordo com Paro (1995) esta proposta aponta para uma questão que diz respeito à partilha de poder, como o próprio termo sugere, o deslocamento e o compartilhamento de poder denunciam a hierarquização de uma relação estabelecida entre escola e família. Dado este contexto, surgem problemas, perspectivas, obstáculos e possibilidades para modos distintos de convivência entre estas instituições. Ainda de acordo com o autor, a abertura por parte da escola precisa de fato ser consentida, ultrapassando a forma de exploração dos pais e sem a característica moratória e descritiva de comportamentos esperados por parte destes.

O lugar da família no processo de escolarização ultrapassa as prerrogativas legais sobre a garantia do direito à educação, o dever das famílias na manutenção dos filhos estudando e a forma de participar ativamente junto às escolas. Embora a escolarização de crianças seja obrigatória no Brasil as famílias simbolizam essa etapa e a significam por meio de expectativas, depositando valores e ancorando projetos de vida com base na educação dos filhos, todos concretizados por comportamentos frente à vida escolar diária e as exigências

próprias deste processo. Não se trata apenas de cumprir determinações legais, expressas pela legislação educacional brasileira, nem evitar a prisão mediante o não cumprimento desta exigência legal; ou até mesmo ser beneficiado por programas assistencialistas do Governo, como o Bolsa Família, que exige que as crianças estejam matriculadas na escola.

A normatização da Educação encontrada nos documentos oficiais, refletida nas práticas da escola e de seus agentes não é capaz de acolher e abarcar a dimensão singular daqueles que a inserem em seus projetos de vida como molas propulsoras para um futuro melhor, seja em termos de condição social, seja na aquisição de conhecimentos que possibilitem instrumentalização para a leitura da realidade social, sejam esses projetos delimitados conscientemente ou não.

Ao buscar na história social e privada destas famílias o lugar que a escola ocupa, qual a representação e valorização atribuída pelas famílias a esta escola, foram levantadas questões que possibilitam contrapor e discutir a função que a escola representa na vida das famílias que esta critica e visualiza como problemáticas, subjugadas socialmente como incapazes e alheias ao processo de escolarização de seus filhos. Muito embora, seja importante ressaltar, que o perfil das famílias ouvidas nesta pesquisa não reflete o perfil discriminado no interior das escolas por meio das queixas escolares. Questões que serão retomadas nas considerações finais desta dissertação.

4. POIS DE TUDO FICA UM POUCO: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

A temática da relação família-escola, sobretudo famílias dos meios populares e de escolas públicas, têm sido alvo de reflexões e discussões não só no campo da Psicologia, mas também da Sociologia, que tem se ocupado em pesquisar e tentar compreender as nuances que envolvem estas duas instituições e o modo de convivência e articulação entre elas.

Apesar deste cenário, os estudiosos apontam para a falta de contínuos e constantes estudos sobre esta temática. Percebe-se também que a tendência das pesquisas é privilegiar o discurso das escolas, discurso este questionado, sobretudo pela Psicologia Escolar Crítica e Psicologia Histórico-cultural, em relação às contradições, preconceitos e culpabilização das famílias.

A estrutura das famílias bem como o ambiente familiar dos alunos é encarado de modo idealizado, sendo desconsiderada a pluralidade não só das configurações familiares como também da mobilização familiar (VIANA, 2005) e investimentos dessas famílias na educação dos filhos, do envolvimento e esforços contínuos para garantir a permanência dos alunos nos diferentes níveis de ensino, bem como possibilitar que estes possam ter longevidade escolar e consigam uma formação superior.

O modo caricaturado de se pensar e conceber as famílias por parte dos agentes escolares, revela uma família que pouco se assemelha às existentes no mundo real (PATTO, 1996). Em decorrência desta concepção de família são estabelecidos ideais a serem seguidos os quais versam sobre uma configuração específica, a família nuclear; que tenha uma prática de acompanhamento escolar dos filhos que evidencie dedicação exclusiva para acompanhar sua rotina escolar, bem como disponibilidade em atender as demandas, exigências e anseios da escola, de preferência prontamente, estando concretamente nos espaços escolares.

Espera-se, ainda, que estas famílias sejam participativas e presentes na educação e na escola dos filhos, do modo esperado pela escola, quaisquer outras práticas são passíveis de questionamento e insatisfação por parte da escola.

Percebe-se a tentativa de domesticação destas famílias, com o intuito de moldá-las de acordo com as exigências e necessidades de uma escola que espera muito de sua clientela, mas pouco se questiona sobre o modo como tem se relacionado com esta. O espaço para tal são as reuniões de pais, as reuniões individuais com as famílias, os momentos de encontro entre a família e a escola, que são espaços destinados para as famílias explicarem-se sobre os comportamentos inadequados dos alunos, do ponto de vista da escola, sobre orientações de

como os pais podem ser melhores no acompanhamento dos filhos ou sobre como precisam mudar.

As famílias, por outro lado, seguem o movimento determinado pelas escolas, assumem a postura de cumprir as exigências e a culpa pelo fracasso dos filhos. Enfim, assumem os discursos que circulam na escola, sejam eles quais forem. As famílias muito pouco se questionam sobre as práticas escolares, tanto no que diz respeito ao tipo de relação estabelecida com a escola, bem como ao modo que se colocam e são colocadas nesta relação.

Entretanto, não existem relações sem contradições, assim, a relação família e escola está assentada em contradições, muito embora essas contradições não sejam explícitas e problemáticas seja para a escola ou para a família. Eis aí um desafio: como os sujeitos envolvidos no dia a dia desta relação podem problematizar a si mesmos tendo em vista que não veem motivos para tal? Que novos rumos podem ser dados a um tipo de relação que está balizada em comandos de ordem e obediência consentida?

Com base nestas questões, a presente pesquisa ocupou-se em investigar as relações entre família e escola, sob a ótica tanto das famílias quanto das escolas. De modo mais específico, ao analisar estas relações, as demandas escolares acompanham o que é descrito teoricamente em trabalhos que se debruçam sobre a temática pesquisada e revelam que a escola mantém expectativas em relação às famílias de seus alunos e estas expectativas dizem respeito, sobretudo, à participação física na escola, assim como ao pronto atendimento das exigências prescritas para uma participação satisfatória.

Para as famílias pesquisadas, o conceito de participação dos pais é consoante ao que é considerado pela escola, no qual a presença física no ambiente escolar é o fator indispensável para uma avaliação positiva de participação. De modo geral, embora não haja descompasso entre o discurso da família sobre a escola, percebemos na fala dos entrevistados representantes da escola, uma maior cobrança em relação às famílias de seus alunos, do que das famílias em relação à escola.

As cobranças da escola giram em torno de aspectos comportamentais, como a maior participação dos pais, a busca por informações dos filhos. Pais participativos são aqueles que estão presentes fisicamente no ambiente escolar, que solicitam dos professores e gestores informações sobre os alunos, que comparecem a reuniões e atendem prontamente às demandas escolares.

Percebe-se também uma tendência da escola pesquisada em trabalhar com o conceito de articulação com outras instituições, formando uma espécie de rede de apoio para lidar com

as famílias de alunos que não se adequam ao que é esperado, ao que está posto como desejável. A escola mantém estreita ligação com os Conselhos Tutelares e com o Ministério Público, configurando, por meio destas parcerias, o fenômeno da judicialização da educação.

Esta articulação chama atenção por configurar-se, no caso em questão, como um artifício de intimidação e punição das famílias. Muito embora à escola seja assegurado o direito de se articular com outras instituições para atendimento de eventuais demandas institucionais, mas, na escola pesquisada, a estreita relação com estas instituições adquire esta nuance.

Desta forma, reflete-se sobre a escola como uma via de construção de conhecimento, um potencial espaço de formação de cidadãos, mas também, a escola usada como um instrumento de poder, de opressão às famílias.

Entretanto, o posicionamento dos agentes escolares ouvidos, vice-diretora e orientador, sinalizam que a escola se mostra aberta e receptiva ao diálogo com as famílias, como uma via de parceria, porém, assentam-se neste discurso as contradições que acusam as famílias de ausentes nas entrelinhas das falas e na descrição do contato que mantém com estas no dia a dia institucional, no não acolhimento de questionamentos.

Os pais estudados, por sua vez, demandam da escola que continue mantendo padrão, avaliado pelos pais como bom e ótimo, que a escola seja segura, ofereça muito conteúdo pedagógico para os filhos, que a apropriação de conhecimentos dos alunos seja potencializada mediante estratégias mais pontuais dos professores, que a escola continue tratando bem os pais e que as gestões escolares deem continuidade ao trabalho umas das outras.

A relação da escola com as famílias pesquisadas não tem sido marcada por episódios que causem descontentamento nas famílias, acredita-se que este fato se justifica pela conduta adotada pelos entrevistados, os quais tentam manter uma postura participativa, atendendo, assim, às expectativas que a escola mantém para com as famílias, evitando, desta forma, serem alvos de questionamentos.

Um outro ponto de compreensão objetivado nesta pesquisa foi investigar as relações entre a história de vida e de escolarização das famílias entrevistadas e suas expectativas sobre o processo de escolarização dos filhos. Sobre este ponto, suas trajetórias de vidas são marcadas por dificuldades, dificuldades estas relacionadas à luta por sobrevivência, pois trabalhar é condição para o sustento. A interrupção precoce nos estudos, seja do pai ou mãe, não interferiram no olhar e condução do processo de escolarização dos filhos. As famílias

buscam, de modo objetivo, empreender esforços para que seus filhos tenham uma história diferente e alcancem o que consideram uma boa escolarização, o Ensino Superior.

Por estes motivos valorizam o estudo, a longevidade na trajetória escolar e almejam o ingresso no Ensino Superior para os filhos, como uma perspectiva de melhoria de vida, um percurso menos sofrido, tanto no que diz respeito aos postos de trabalho destinados a quem não tem “muito estudo” quanto à qualidade de vida, menos dificuldades financeiras, melhores moradias, acesso a bens de consumo e até mesmo o sentimento de valorização diante de si mesmo.

O Ensino Superior para as famílias é visto como uma espécie de redenção, a caracterização do sucesso dos pais para com a educação dos filhos, uma herança, a certeza que todas as lutas e dificuldades enfrentadas valerão a pena se os filhos tomarem caminhos diferentes dos que os pais tiveram, caminhos de oportunidade, de realização, esperança de uma vida menos sofrida.

Como estratégia para tal, há uma mobilização familiar, sobretudo, na figura das mães, que desenvolvem estratégias próprias para reforçar a modalidade de acompanhamento dos filhos, empreendendo esforços para manter-se presente na rotina escolar destes, incentivando e criando condições para que a única ocupação dos filhos seja o estudo, sem a necessidade de trabalharem ou abandonar os bancos da escola.

É esta mobilização familiar que constitui um elo e similaridade entre as famílias ouvidas, todas, sem exceção elaboraram para seus filhos um repertório de acompanhamento escolar, com objetivo comum - a longevidade escolar (PORTES, 2003). São formas de investimento na escolarização dos filhos e, justamente, estes modelos de valorização escolar que são desconsiderados pela escola.

Este investimento das famílias é relacionado a um conceito que só é percebido se olhado com cuidado: ancora-se na participação, desconstrói a imagem de omissão destes pais (VIANA, 2005). Entende-se que esta participação diz respeito à: presença na escola, presença no acompanhamento de tarefas escolares e demandas institucionais, presença com caráter de estímulo para uma vida melhor.

Entende-se que a identificação destas formas de participação e investimento escolar é um ganho desta pesquisa, pois detalha e enuncia o zelo e envolvimento dos pais para com seus filhos. Independente da trajetória de vida dos pais, o incentivo ao estudo é prerrogativa para estes, os sacrifícios vividos outrora em sua vida tornam-se a motivação para acreditarem

que qualquer investimento vale a pena. As histórias de luta em suas vidas hoje se transformaram em histórias de lutas para o sucesso escolar de seus filhos.

A partir destas considerações, percebe-se que a escola pensada pelas famílias é a escola que vivem no dia a dia. As expectativas sobre a escola giram em torno de continuidade do que está posto, melhora e aprimoramento da realidade já vivenciada, descrita como diferente e melhor se comparada à época em que os pais estudavam. Estas famílias esperam que a escola seja um ambiente não só de conhecimento, mas também de afeto, acolhimento dos filhos por parte dos funcionários, cuidado dos professores, respeito destes por seus filhos.

Já para a escola, as famílias pensadas não são as famílias vividas, as famílias com as quais se relacionam. Há um hiato entre o ideal e o real, àquilo que as famílias deveriam ser e o que podem ser. As queixas imperam, o descontentamento, a sensação de quem muito faz e pouco recebe. Para a escola, a clientela de famílias não tem respondido ao que idealmente se espera que sejam, o comportamento destoa dos esforços que a escola acredita realizar, sem retorno.

Há um impasse nesta relação, impasse não do ponto de vista das famílias, mas da escola, impasse não de quem tenta se adequar, mas de quem exige adequação. Diante destes impasses, a possibilidade de diálogo, via potencialmente transformadora, é outro viés problemático. Os espaços de diálogo são caracterizados como monólogos, de um lado a escola que fala, de outro as famílias que escutam e tentam atender às solicitações.

O processo de escuta efetiva, o qual se considera oportunidade para reflexões, mudanças, pode ser iniciado pela atividade acadêmica de pesquisa, tal qual o presente estudo ou qualquer outro que se debruce a perceber o que não está latente, resultando assim em apontamentos e considerações que possam ser o início do caminho tanto para a escola quanto para as famílias se repensarem.

A presente pesquisa buscou ser uma fonte a mais de reflexão sobre a realidade vivida entre famílias e escolas públicas, na tentativa de desvelar e problematizar situações cotidianas em que o aparente estado normal das coisas, se olhado com afincamento, revela as contradições de práticas e discursos institucionalizados que reafirmam e disseminam que as famílias pobres não possuem o manejo adequado para lidar com seus filhos e conduzir as trajetórias escolares destes.

Os caminhos traçados na pesquisa e a estratégia adotada em ouvir as famílias com a presença do maior número possível de seus membros constituiu-se como um meio de ampliar

as visões acerca do processo de escolarização dos estudos que basicamente têm ouvido ou pais ou professores.

Percebe-se que a relação família e escola é permeada por muitas contradições e desafios, mas também de muitas possibilidades. Com a análise das falas dos entrevistados é possível perceber que os espaços de diálogos, considerados assim tanto pela escola como pelas famílias, não são de fato terreno para o diálogo, a voz da escola ainda é a entonação principal, comunicando insatisfação, prescrevendo comportamentos ideais para os pais e acusando as famílias de estarem ausentes e não se esforçarem o bastante para acompanhar seus filhos.

Antes de tudo, é preciso repensar a características destas reuniões e encontros de pais e a escola, sobretudo pelo momento em que estes devem ocorrer, sendo acessível aos pais e não em horário de trabalho. As características das reuniões precisam ser repensadas no sentido de desburocratizá-las, em que as notas, os eventos e o cronograma de atividades institucionais são as principais falas. É preciso humanizar estas reuniões, torná-las espaços de acolhimento, escuta destas famílias. Mas não só! Constituir-se também um espaço onde a escola pode ser vista como um espaço de construção coletiva, no compartilhamento das dificuldades da escola e na busca de soluções conjuntas.

As escolas se isolam em seus ideais, em suas metas ideais... ideais de relacionamento com as famílias, com os alunos, ideais de produtividade... Há de se considerar as cobranças dos órgãos municipais, estaduais e federais, mas a burocratização da vida tem afetado as relações. Relações estas marcadas por aspectos históricos de opressão, de culpabilização, de responsabilização de famílias, de professores, de alunos, de todos.

A devolutiva dos resultados desta pesquisa para a escola e as famílias é pensada para realizar-se a partir de um encontro coletivo entre famílias e escola, um espaço amplo de conversa para além dos envolvidos e colaboradores desta pesquisa, sendo assim a sinalização uma possibilidade de todos juntos pensarem sobre as práticas vivenciadas no interior da escola.

Considera-se como limitação desta pesquisa o perfil das famílias participantes, que fazem parte de um mesmo estrato social, bem como se enquadram num modelo de família que via de regra relaciona-se bem com a escola: mantém o padrão de família nuclear – mãe, pai e filhos; comparecem à escola seja mediante convocação desta, seja por vontade própria para saber como está o desempenho dos alunos.

Esta limitação está relacionada ao viés implicado na seleção de participantes, os quais foram aqueles presentes na reunião de pais, o que já influencia e demonstra que essas famílias, de certo modo, estão compreendidas como “famílias modelo” e não se enquadram nos aspectos criticados pelas escolas no que se refere à sua inconformidade com pais que não atendem ao que esta espera.

Sugere-se, portanto, que novos estudos ampliem o conjunto de participantes e, também, diversifiquem o perfil das famílias, procurando ouvir aquelas que não frequentam reuniões escolares, com condições financeiras mais precárias e também com filhos que tenham histórico de reprovação e/ou trajetórias de fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASBAHR, F. da S. F.; LOPES, J. S. A culpa é sua. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a05.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 07 fev. de 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1999.

CAMPOS, M. M.; GOLDENSTEIN, M. S. **O ensino obrigatório e as crianças fora da escola**: um estudo da população de sete a catorze anos excluída da escola na cidade de São Paulo. Projeto Educação e Desenvolvimento, Subprojeto 5. São Paulo: FCC/ DPE, 1981.

CAMPOS, M. M. **O ensino obrigatório e as crianças fora da escola**: reavaliação do problema pela população de dois bairros da cidade de São Paulo. São Paulo: FCC/DPE, 1984.

CAMPOS, N. M. A. S. A. **O Insucesso Escolar**: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família e escola. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000114&pid=S0103-863X200600030000900006&lng=en> Acesso em: 17 jun. 2014.

CAMPOS, Alexandra Rezende. **Família e escola**: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. 2011. Disponível em: < http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2015

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0330108.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2016.

CATANI, A. M. Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade**. n. 78, p. 57-75, abr., 2002.

CECCARRELI, E. Novas configurações familiares: mitos e verdades. **Jornal de Psicanálise**, V. 40, N.72, jun. 2007, p. 89-102. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v40n72/v40n72a07.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2016.

CHAUI, M. Cultura e democracia . in: **Crítica y emancipación : Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Buenos Aires: CLACSO, v. 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>> Acesso em: 05 set. 2014.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. dos S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n.3, p.431-440, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a12v10n3.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2014.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

CHRISPINO, A; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: < <http://www.scientificcircle.com/pt/87795/judicializacao-relacoes-escolaresresponsabilidade-civil/>> Acesso em: 10 jan. 2014.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta de criação. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 51-66.

CRUZ, S. H. V. **Representação de escola e trajetória escolar**. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8 n. 1, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100006&script=sci_arttext Acesso em: 14 set. 2014.

CRUZ, A. M. A. de L.; UZIEL, A. P. Transformações sociais e culturais da família: considerações iniciais a partir de um caso. **Conexões Psi**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-83, jan./jun. 2014.

ENGUITA, M. F.. “Encontros e desencontros família-escola”. In: *Educar em tempos incertos*. São Paulo, Artmed, 2004.

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2016.

FEVORINI, L. B.; LOMÔNACO, J. F. B. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.28, p. 73-89, jan-jun., 2009. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752009000100005&script=sci_arttext> Acesso em: 08 fev. 2015.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/2027/1260>> Acesso em: 15 mar. 2016.

GOLDENSTEIN, M. S. **A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos**. São Paulo: FCC, 1986.

GOMES, H. S. Educação para a família: Uma proposta de trabalho preventivo. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 4, n. 1, p. 34-39, 1994. Disponível em: < <file:///C:/Users/Home/Downloads/37714-44369-1-SM.pdf>> Acesso em: 26 set. 2014.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

INEP. Dados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 12 maio 2014.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

MACHADO, A. M. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. A (Org.). (Org.). **Exclusão dos Incluídos**: Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 53-74.

MARTINS, M. S. C.. **A parceria família-escola**: uma proposta dos higienistas. 2005. 107f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá, 2005.

MEIRA, M. E. M. **A exclusão dos “incluídos”** – uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

OLIVEIRA, M. C. Família, Escola e Participação. **Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 151-176, 1999.

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

OLIVEIRA, C. B. E. de. **Psicologia Escolar e a relação família-escola no Ensino Médio**: estudando as concepções desta relação. 273 f. 2007. Dissertação de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2007.

OLIVEIRA, N. H. D. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. 219f. 2009. Tese (Doutora em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de PósGraduação em Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Franca, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A. relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Campinas. v. 27, n. 1, p. 99-108, jan-mar, 2010.

PAIXÃO, L. P. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: Ed. da UFMT, 2006. p. 57-81.

PAIXÃO, L. P. Expectativas de socialização na escola entre famílias que vivem em situação de precariedade. In: **Encontro nacional de didática e prática de ensino**, 13, 2006, Recife. Anais/Resumos... Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. v. 1. 11p. Disponível em: <http://www.13endipe.com/paineis/paineis>. Acesso em: fev. 2015.

PASSOS, G. de O.; GOMES, M. B. Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe. **Educação em Revista**. Belo horizonte. v.28, n.02, p. 347-376, jun. 2012. Disponível em: <http://www.readcube.com/articles/10.1590%2Fs0102-46982012000200016> Acesso em: 02 nov. 2014.

PARO, V.H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Papirus, 2001.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. A. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992. Disponível em: <<file:///C:/Users/Home/Downloads/34463-40415-1-PB.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2014.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1996.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados* v. 21, n. 61, 2007, p. 243-266. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a16v2161.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2016.

PEREZ, M. C. A. **Família e Escola na Educação à Criança**: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. 187f. 2000. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.9. n.2, Campinas, dez. 2005, p. 303-312.

PORTES, É. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 61-80.

RIBEIRO, D. F. Os **bastidores da relação família e escola**. 266f. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP – Departamento de Psicologia. Ribeirão Preto, 2004.

RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. S. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, v. 16, n.35, p. 385-394, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0103863X2006000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 19 jul. 2014.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.131-147, Jul/Dez 2007.

ROMANELLI, G. A produção no campo das relações família e escola: algumas perspectivas contemporâneas. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & Escola: Novas perspectivas de análise**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013. p. 29-60.

SAMARTINI, L. S. Gestão Participativa: Os pais na Administração da Escola. **Cadernos da FFC-UNESP**, v.4, n. 2, p.31-36, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000128&pid=S0103-863X200600030000900020&lng=en> Acesso em: 18 nov. 2014.

SIGOLO, S. R. L.; LOLLATO, S. O. Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. CHAKUR. C. R. S. L. (Org.), **Problemas da Educação sob o Olhar da Psicologia**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001. p. 37-65.

SILVEIRA, L. M. de O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, jul./dez., p.283-291, 2009.

SOUSA, J. M. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **Psi - Revista de Psicologia Social e Institucional**, v.2, n. 1, p.107-120, 2000. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/15Oolharetnograficodaescolaperanteadiversidadecultural.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2014.

SPARTA, M; GOMES, W. B. Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.6. n. 2, 2005, p. 45-53. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n2/v6n2a05.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2016.

SZYMANSKI, H. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.

SPÓSITO, M. P. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a05v2690.pdf>> Acesso em: 15 set. 2014.

VIANA, M. J. B. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 195-215, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 27 fev. 2016.

ZAGO, N. Relação escola-família: elementos de reflexão sobre um objeto de estudo em construção. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 12, n. 16, p. 11-25, 1994.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.E.; VILELA, R.A.T. (Org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas na sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZAGO, N. Processo de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A., ZAGO, N. (Org.). **Família & Escola: Novas perspectivas de análise**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013. p. 17-44.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia-USP**, Ribeirão Preto, p. 70-80, jan/jul., 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v10n18/07>> Acesso em: 10 dez. 2014.

APÊNDICE A

Convite

Porto Velho, outubro de 2014.

Olá, senhores pais ou responsáveis!

Meu nome é Lidianne Ferreira, sou psicóloga e mestranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Envio-lhe esta carta convite, pois estou realizando a pesquisa “**A escola pensada e a escola vivida: expectativas familiares sobre escolarização**” na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Vicente Rondon, com a intenção de conversar com algumas **famílias de alunos dos 6º Anos** sobre o que pensam e esperam da escola. Com essa pesquisa, queremos compreender quais os significados e expectativas que as famílias dão à vida escolar dos filhos, de que forma se dá a relação família e escola e quais os desafios e possibilidades desta relação. Esta pesquisa é importante, pois conseguiremos compreender como família e escola se relacionam e a partir disto, pensar em caminhos e estratégias para a parceria entre ambas.

Desta forma, gostaria de convidá-lo para **comparecer na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Vicente Rondon no dia 30 de outubro no horário das 14:00 horas**, onde poderemos conversar mais detalhadamente sobre a pesquisa e em como você poderá ser um colaborador (a).

Ressalto que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e nem faz parte das atividades curriculares da escola, mas será muito importante, para mim, contar com a sua participação e colaboração, conversar e ouvir o que você tem para me contar.

Agradeço desde já por sua confiança e colaboração.

Atenciosamente, Lidianne Ferreira - (69) 8117-4755

APÊNDICE B



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
Núcleo de Saúde
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Psicologia



Projeto:

**A ESCOLA PENSADA E A ESCOLA VIVIDA: EXPECTATIVAS FAMILIARES
 SOBRE ESCOLARIZAÇÃO**

Pesquisadora: **Lidiane Ferreira Leite**

• **Lista de famílias interessadas em participar da pesquisa**

Nome do aluno (a): _____ Série: _____
 Turma: _____ Idade: _____
 Nome do Responsável: _____
 Telefone fixo: _____ Celular: _____
 Endereço: Rua: _____ Bairro: _____
 _____ N° _____
 Email: _____

Nome do aluno (a): _____ Série: _____
 Turma: _____ Idade: _____
 Nome do Responsável: _____
 Telefone fixo: _____ Celular: _____
 Endereço: Rua: _____ Bairro: _____
 _____ N° _____
 Email: _____

Nome do aluno (a): _____ Série: _____
 Turma: _____ Idade: _____
 Nome do Responsável: _____
 Telefone fixo: _____ Celular: _____
 Endereço: Rua: _____ Bairro: _____
 _____ N° _____
 Email: _____

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr. (a) colaborador (a),

Meu nome é Lidianne Ferreira Leite, sou mestrande do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Estou solicitando a sua colaboração para como participante da pesquisa **“A ESCOLA PENSADA E A ESCOLA VIVIDA: EXPECTATIVAS FAMILIARES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO”**. Com essa pesquisa queremos compreender por meio de entrevistas, o que as famílias de escola pública pensam sobre a escola, o que esperam dela, quais os significados e expectativas atribuídos ao processo de escolarização. Gostaríamos também, de compreender o ponto de vista dos agentes escolares, a relação família escola, suas dificuldades e possibilidades.

Para participar desta pesquisa, basta assinar o seu consentimento em colaborar. Tudo o que for relatado nesta entrevista será estritamente confidencial, isto é, não será divulgado nome ou qualquer informação que leve a sua identificação, não havendo nenhum risco para você. Ao final, será escrito um relatório a partir das entrevistas realizadas.

Gostaria de deixar claro que, em qualquer momento, você pode interromper a sua participação nesta pesquisa, sem trazer nenhum problema para você. Ressalto que não haverá pagamento por sua colaboração nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua confiança e colaboração.

Atenciosamente,

Lidianne Ferreira Leite (69) 8117-4755

Obs.:Endereço do Comitê responsável pela autorização da pesquisa: Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Saúde – CEP/NUSAU. Rodovia Br-364, KM 9, CAMPUS UNIR. Porto Velho – RO.

Eu, _____ estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida pela Lidianne Ferreira Leite, dos procedimentos de coleta de dados, não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa, afirmo meu interesse em participar, autorizando a pesquisadora a gravar em áudio nossa conversa, estando claro que eu posso retirar a qualquer momento o meu consentimento em continuar participando da pesquisa.

Assinatura do colaborador (a)

Porto Velho, ____/____/____

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS GESTORES DA ESCOLA

- 1) Em sua opinião o que se espera da família na escolarização dos filhos?
- 2) E à escola, qual o seu papel?
- 3) Como você analisa a relação família/escola?
- 4) Quais as dificuldades que vc visualiza na relação entre família e escola?
- 5) Como esta relação poderia ser melhorada?
- 6) Que oportunidades a escola cria para possibilitar a participação das famílias nas atividades escolares?
- 7) Há muitas famílias que participam dessas situações ou não?
 - Há maior participação dos pais dos alunos dos anos iniciais ou dos anos finais?
 - A que se devem as possíveis diferenças na participação?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

BLOCO 1

1) Constituição e história da família;

- Há quanto tempo sua família mora neste bairro?
- Quais as razões que levaram sua família a mudar para cá?
- O que vc acha bom e o que é difícil neste bairro para vcs?
- Quantas pessoas fazem parte desta família?
- Quantas estudam e quais as séries?
- Fale-me um pouco sobre o tempo em que você(s) estudava(m).
- Até que série vc(s) estudou(aram)? (Se não estudam mais, indagar o porquê)

BLOCO 2

1) Escolarização dos filhos

- Como ocorreu o processo para que seu(s) filho(s) fosse(m) matriculado(os) e estudasse(m) nesta escola?
- Como você(s) avalia(m) esta escola?
- O que a escola significa para você(s)?
- O que significa educar o(s) filho (os/as)?

- O que compete à escola e o que compete à família na educação dos filhos?
- De que forma você acompanha a escolarização do seu filho (a)?
- Como é a rotina escolar do seu filho (a)?
- Existe alguma dificuldade para educar seu filho (os/as)? Qual(is)?
- Como vc(s) imaginam o futuro do(s) seu(s) filho(os/as)?

2) Relação com a escola/participação.

- Conte-me sobre sua relação com escola
- Como vc (s) avalia (m) o relacionamento com os funcionários da escola?
- Existe algo que vc (s) gostaria que fosse diferente na sua relação com a escola?
Porque?
- O que você pensa a respeito da participação dos pais no dia a dia da escola?
- Você participou ou participa de alguma atividade nesta escola? Poderia me contar como foi essa participação?
- De que forma/em quais atividades vc(s) gostariam de participar na escola?
- Como você (s) avalia (m) a sua participação na educação de seu(s) filho(os/as)?
- Existe algo que você(s) considera que poderia fazer e não consegue realizar para ajudar na educação de seu filho(os/as)? Por que?

- Existe algo que você(s) considera que a escola poderia realizar para ajudar/melhorar/mudar na educação de seu filho(os/as) mas por algum motivo não consegue? Por que?